



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2009

**Schulleistungen der Primarschüler in Abhängigkeit von ethnischer Herkunft
und kulturellem Kapital der Familie. Eine Datenanalyse im Rahmen des
Zürcher Projekts zur Sozialen Entwicklung von Kindern**

Hess, Marija

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-71045>

Published Research Report

Published Version

Originally published at:

Hess, Marija (2009). Schulleistungen der Primarschüler in Abhängigkeit von ethnischer Herkunft und kulturellem Kapital der Familie. Eine Datenanalyse im Rahmen des Zürcher Projekts zur Sozialen Entwicklung von Kindern. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut.



Universität Zürich
Pädagogisches Institut

z-proso *Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern*

University of Cambridge
Institute of Criminology



SCHULLEISTUNGEN DER PRIMARSCHÜLER IN ABHÄNGIGKEIT VON ETHNISCHER HERKUNFT UND KULTURELLEM KAPITAL DER FAMILIE

EINE DATENANALYSE IM RAHMEN DES ZÜRCHER PROJEKTES ZUR
SOZIALEN ENTWICKLUNG VON KINDERN

Marija Hess

Herausgeber: Manuel Eisner und Denis Ribeaud

Forschungsbericht aus der Reihe *z-proso*
Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern

Zürich, Juli 2009, Bericht Nr. 11

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	I
Tabellenverzeichnis.....	IV
Abbildungsverzeichnis	V
Abstract	VI
1 Einleitung	1
1.1 Erkenntnissinteresse und Fragestellung	1
1.2 Grundgesamtheit und Stichprobenmerkmale	2
1.3 Aufbau der Arbeit.....	3
2 Definitionen, Theorien und Modelle	6
2.1 Bourdieu's Definition vom kulturellen Kapital	6
2.1.1 Das inkorporierte kulturelle Kapital.....	7
2.1.2 Das objektivierte kulturelle Kapital.....	7
2.1.3 Das institutionalisierte kulturelle Kapital	8
2.2 Das Sozialkapital nach Bordieu vs. das Sozialkapital nach Coleman	8
2.3 Der Habitus	9
2.4 Definition von Sozialisation und Erziehung.....	10
2.4.1 Sozialisations- bzw. Erziehungsinstanzen.....	11
2.4.2 Schichtspezifische Sozialisation.....	13
2.4.3 „Fernsehsozialisation“	14
2.5 Spezielle Sozialisationsbedingungen von Migrantenkinder.....	15
2.5.1 Akkulturation bzw. Assimilation und Integration	15
2.5.2 Muttersprache vs. Schulsprache	17
3 Forschungsstand	19
3.1 Allgemeines zur Schulleistung	19
3.2 Bedingungskomponenten der Schulleistung	19
3.3 Immigranten und Schulleistung in der Schweiz.....	23
3.4 Internationale Forschungen über soziokulturelle Einflüsse auf die Schulleistung.....	26
3.5 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse.....	32
3.6 Bezug zur Theorie	34

3.7	Postulierte Zusammenhänge im Pfadmodell	35
4	Methodik	38
4.1	Datenbasis	38
4.2	Operationalisierung von Variablen.....	38
4.2.1	Abhängige Variable.....	38
4.2.2	Unabhängige Variablen.....	39
4.3	Deskriptive Statistiken	43
4.3.1	Verteilung der Variablen nach dem ethnisch-kulturellen Hintergrund	43
4.3.2	Definition zweier Herkunftsgruppen in der Stadt Zürich anhand des ethnisch-kulturellen Hintergrunds und der Ressourcenverfügbarkeit der Eltern	55
4.4	Hypothesen.....	56
5	Empirie.....	59
5.1	Statistische Auswertungen	59
5.1.1	Allgemeine Hinweise	59
5.1.2	Hypothesentests.....	59
5.1.3	Lineare Regression.....	62
5.1.4	Methodisches Vorgehen	67
5.2	Regressionsmodelle.....	68
5.3	Interpretation der Ergebnisse.....	69
	Modell 1: Die Abhängigkeit der Schulleistung von der Herkunft.....	69
	Modell 2: Der Einfluss des sozioökonomischen Status der Familie	70
	Modell 3: Der Einfluss des kulturellen Kapitals der Familie	70
	Modell 4: Der Einfluss des Habitus des Kindes.....	71
	Modell 5: Der Einfluss des sozialen Kapitals der Familie	72
	Modell 6: Einbezug der Kontrollvariable.....	73
5.4	Schulleistungen in Abhängigkeit von der ethnischen Herkunft	74
5.4.1	Determinanten der Schulleistungen in der unterprivilegierten Herkunftsgruppe im Vergleich mit denen in der privilegierten Herkunftsgruppe.....	74
5.4.2	Herkunft als Interaktionsterm.....	76
6	Fazit.....	79
6.1	Schlussfolgerungen	79
6.2	Bezug zur Theorie	81
7	Ausblick	84

8	Literaturverzeichnis.....	85
9	Anhang	89

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Verteilung der Schulleistungen nach ethnisch-kulturellen Gruppierungen.....	44
Tabelle 2: Verteilung von ausgewählten Indikatoren zum sozio-ökonomischen Status der Familie nach ethnisch-kulturellen Gruppierungen: Bildung	46
Tabelle 3: Verteilung von ausgewählten Indikatoren zum sozioökonomischen Status der Familie nach ethnisch-kulturellen Gruppierungen: Beruf	47
Tabelle 4: Verteilung von ausgewählten Indikatoren zum sozio-ökonomischen Status der Familie nach ethnisch-kulturellen Gruppierungen: Haushaltseinkommen.....	49
Tabelle 5: Verteilung von ausgewählten Indikatoren zum kulturellen Kapital nach ethnisch-kulturellen Gruppierungen: In der Familie gesprochene Sprache	50
Tabelle 6: Verteilung von ausgewählten Indikatoren zum kulturellen Kapital nach ethnisch-kulturellen Gruppierungen: Bildungsaspirationen	51
Tabelle 7: Verteilung von ausgewählten Indikatoren zum Habitus nach ethnisch-kulturellen Gruppierungen: Fernsehapparat im Kinderzimmer.....	52
Tabelle 8: Verteilung von ausgewählten Indikatoren zum sozialen Kapital nach ethnisch-kulturellen Gruppierungen: Durchschnittliche Beschäftigung der Eltern von 80 bis 100%	53
Tabelle 9: Korrelationen zwischen Schulleistung und unabhängigen Variablen	59
Tabelle 10: Mittelwerte und Standardabweichungen aller Regressionsvariablen.....	63
Tabelle 11: Kollinearitätsstatistik. Toleranzwerte Modell 1 bis 6.....	64
Tabelle 12: Mittelwert des Störterms	65
Tabelle 13: Modellzusammenfassung und Durbin-Watson Test	66
Tabelle 14: Modellzusammenfassung; R-Quadrat und korrigiertes R-Quadrat	68
Tabelle 15: Anova Tabelle. F-Werte und die Signifikanz der Modelle	69
Tabelle 16: Regressionsmodelle 1 bis 6. Standardisierte β -Koeffizienten und Signifikanz	73
Tabelle 17: Signifikante Einflüsse auf die Schulleistungen in der unterprivilegierten vs. privilegierten Herkunftsgruppe	75
Tabelle 18: Die Ergebnisse des ALM mit dem Interaktionsterm „Herkunft“	78

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bedingungen der Schulleistung.....	20
Abbildung 2: Pfadmodell der vermuteten Zusammenhänge zwischen Indikatorvariablen und gemessener Schulleistung.....	37
Abbildung 3: Verteilung der abhängigen Variable Schulleistung.....	39
Abbildung 4: Abweichung des Mittelwerts der Schulleistung einer Gruppierung von der Durchschnittsleistung	45
Abbildung 5: Berufsbezeichnung nach ISEI88 (Mittelwert) für Mütter und Väter	48
Tabelle 9: Verteilung von ausgewählten Indikatoren zum sozialen Kapital nach ethnisch- kulturellen Gruppierungen: Familien mit vier oder mehr Kinder	54
Abbildung 6: Verteilung der Bildungsaspirationen nach Herkunft.....	60
Abbildung 7: Verteilung der Schulleistung nach Herkunft.....	62
Abbildung 8: Zusammenhang zwischen den quadrierten Residuen und der abhängigen Variable	65
Abbildung 9: Verteilung der standardisierten Residuen	66

Abstract

Deutsch

In dieser Studie werden die Einflüsse des familiären Umfelds auf die Schulleistungen von Kindern im Alter von 7 bis 10 Jahre untersucht. Als theoretische Grundlage dient die Habitus Theorie von Bourdieu. Insbesondere werden die Einflüsse des ethnisch-kulturellen Hintergrunds, des sozialen Status der Familie sowie des kulturellen und sozialen Kapitals der Familie untersucht.

English

The focus of this study is the influence of family factors on the school achievement of children age 7 to 10. Bourdieus theorie of Habitus serves as a framework. Particularly the influence of the ethno-cultural background, the socio-economic status of the family and its cultural and social capital on the children's school achievement are analysed.

1 Einleitung

1.1 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

In der heutigen leistungsorientierten Gesellschaft werden Kinder vermehrt den Erwartungen ausgesetzt, sich früh in der Schule zu beweisen und konkurrenzfähig zu sein. Damit diese Erwartungen hinsichtlich des Schulerfolgs erfüllt werden, müssen zahlreiche Voraussetzungen vorhanden sein. Das Kind verfügt zwar über bestimmte Erbanlagen, diese sind aber nur die Basis für sein Fortkommen. Die primäre Sozialisation des Kindes durch seine Eltern, seine weiteren Bezugspersonen und seine besuchten vor-schulischen Einrichtungen und sein gesamtes soziales Umfeld spielen eine hervorragende Rolle in seiner weiteren Entwicklung. Ob es ein Kind schafft, sein volles Potential zu entwickeln oder dabei scheitert, entscheidet unter anderem das Erziehungsverhalten der Eltern sowie deren sozioökonomische Situation und deren Erziehungsstile. Es ist ausserdem für eine ungehinderte kindliche Entwicklung entscheidend, dass sich die Kinder der Schule zugehörig fühlen und fest in die Gesellschaft integriert sind. Die Schulen und insbesondere die Lehrer haben die Möglichkeit den Kindern den Weg zum Schulerfolg frei zu machen.

Welche Faktoren beeinflussen die Schulleistungen entscheidend? Sind es eher die Persönlichkeitsmerkmale des Kindes, dessen soziales Umfeld oder der Einfluss der Schule als Einrichtung, die das Leistungsverhalten des Kindes nachhaltig prägen? Nicht alle diese Fragen werden im Rahmen dieser Lizenziatsarbeit beantwortet werden können. Diese Arbeit beschränkt sich deshalb auf den Einfluss der Familie, insbesondere der Eltern als erste Sozialisationsinstanz auf die Schulleistungen des Kindes. Es soll vor allem gezeigt werden, wie sich die ökonomische, soziale und kulturelle Lage der Familie im Schulerfolg des Kindes widerspiegeln. Da die gesamte Varianz der Schulleistung von vielen zusätzlichen Faktoren (z.B. von der Intelligenz, der Lehrerbeurteilung, den peer-groups usw.) beeinflusst wird, muss davon ausgegangen werden, dass die von den familiären Einflüssen erklärte Varianz der Schulleistung relativ tief sein wird. Die Forschungsfrage lautet: Welche der für diese Arbeit ausgewählten Indikatoren (sozioökonomischer Status, Kulturkapital, Sozialkapital oder Habitus) beeinflussen Schulleistungen am stärksten?

Es wird festgestellt, dass sich Schulleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund von denen von Schweizerkindern unterscheiden. Daraus ergibt sich eine weitere For-

schaftsfrage, welche die Leistungsunterschiede von Kindern unterschiedlicher ethnischer Herkunft anhand von sozioökonomischen und kulturellen Faktoren zu erklären versucht. Es wird vermutet, dass sich der Einfluss der Herkunft auf die Schulleistung massiv verringert und dass er nicht signifikant bleibt, wenn der sozioökonomische Status (Bildungsniveau, Prestige) der Eltern, das kulturelle Kapital der Familie, sowie der Habitus des Kindes berücksichtigt werden. Eine Kategorisierung der Eltern anhand ihres Migrationshintergrundes erwies sich als problematisch. Sowohl eine simple Aufteilung der Eltern nach deren nationalen Zugehörigkeiten als auch eine Aufteilung nach der Muttersprache der Kinder erwies sich für die Messung des Migrationstatus als unzureichend. Deshalb werden die Kinder anhand dreier Statusfaktoren (Mittelwerte für den Bildungsstand der Eltern, Berufsstellungen der Eltern und Haushaltseinkünfte der Familien) und des ethnisch-kulturellen Hintergrunds der Haupterziehungsperson zwei Herkunftsgruppierungen zugeordnet. Die erste Gruppe verfügt in der Schweiz tendenziell über einen hohen, die andere tendenziell über einen tiefen Status. Zudem werden Schüler mit Haupterziehungspersonen aus einer statushöheren Gruppe als ressourcenprivilegiert betrachtet, während Schüler mit Haupterziehungspersonen aus einer anderen Gruppe als ressourcenunterprivilegiert bezeichnet werden (vgl. Jünger 2008: 81f). Genauere Angaben zu dieser Aufteilung sind im Teil 4.2.2. zu finden.

1.2 Grundgesamtheit und Stichprobenmerkmale

Bei dieser Forschungsarbeit handelt es sich um eine sekundäre Datenanalyse. Die Daten stammen aus dem Projekt „Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern (z-proso)“, welches an den Primarschulen der Stadt Zürich durchgeführt wurde. Die Studie unterstand der Leitung von Dr. Manuel Eisner (Institut of Criminology, University of Cambridge). Die Grundgesamtheit der Befragung bestand aus Kindern, die im Jahr 2004 eingeschult worden sind. Nach einem Zufallsverfahren wurden 56 Schulhäuser ausgewählt. Dabei wurden die Schulhäuser in den wenig privilegierten Schulkreisen übergewichtet.

Im Rahmen dieser Längsschnittsstudie wurden in drei Zeitpunkten, beginnend nach der ersten Klasse, jeweils über 1000 Primarschüler befragt. In dieser Arbeit werden die Daten aus der Welle 3 benutzt. Darauf wurde im Jahr 2008 eine vierte Welle durchgeführt. Die Erhebungswellen enthielten Umfragen bei Kindern, bei einem Elternteil, sowie jährliche Beurteilungen durch Lehrpersonen. Die Daten zur Grundgesamtheit wurden

vom Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich zur Verfügung gestellt. Diese beinhalteten Adressenangaben, wesentliche demographische Informationen zum Kind und seinen Eltern, sowie zu seiner Schuleinteilung (d.h. Schulkreis, Schule, Klassentyp, Lehrperson). Weniger als die Hälfte der Zielpopulation nannte Deutsch als ihre erste Sprache. Weitere Sprachen wurden jeweils von zwischen 4 bis 10 Prozent der Population als ihre erste genannt (u.a. Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Albanisch, Portugiesisch, Tamilisch, Italienisch, Spanisch, Türkisch und Englisch). Die Eigenheit der z-proso Studie liegt in der Multiethnizität der Stichprobe. Lediglich eine Minderheit (40%) der befragten Eltern war in der Schweiz geboren. Viele der immigrierten Eltern kamen um das Jahr 1990 in die Schweiz und gaben an, mehrheitlich eine andere Sprache als die deutsche mit ihren Kindern zu sprechen. Ausserdem zeichnete sich die Migrantengeneration durch ein deutlich tieferes Bildungsniveau aus. Rund ein Drittel der Zugewanderten gab die obligatorische Schule als höchstes Bildungsniveau an, während es bei den Einheimischen lediglich 5% waren (vgl. Eisner et al. 2008).

1.3 Aufbau der Arbeit

Diese Lizenziatsarbeit wirft zwangsläufig zwei Fragestellungen auf. Die erste betrifft die Frage, welche familienstrukturellen Faktoren die Schulleistungen der Primarschüler entscheidend beeinflussen. Dabei werden nicht die Persönlichkeitsmerkmale und die psychologischen Effekte, sondern die ökonomischen, die kulturellen und die sozialen Einflüsse der Familie untersucht. Die Frage ist: Welche dieser Einflüsse wirken in entscheidender Weise auf den Schulerfolg der Kinder in den ersten drei Klassen? Bei der zweiten Fragestellung gilt es zu untersuchen, ob und falls ja aus welchem Grunde sich die Schulleistungen der Einheimischen von denen der Kinder mit einem Migrationshintergrund unterscheiden. Es wird vermutet, dass die ethnisch-kulturellen Faktoren nur eine marginale Rolle spielen. Erwartet wird vielmehr, dass sich die Unterschiede in der Schulleistung von Primarschülern primär aus der Divergenz des sozioökonomischen Status ihrer Familien und des Kulturkapitals ergeben und somit nicht zwingend mit deren Migrationshintergrund per se zu tun haben.

Als Einstieg in die theoretischen Überlegungen im Teil 2 werden Bourdieus Konzepte „Kulturkapital“ und „Habitus“ erläutert, da sie für das zu erklärende Modell und die Operationalisierung der Variablen von hoher Bedeutung sind. Aus den gleichen Gründen wird Colemans Theorie über das Sozialkapital vorgestellt. Ebenfalls als Basis für

spätere Erläuterungen wird die allgemein bekannte Sozialisationstheorie vorgestellt. Die primäre Sozialisation in der Obhut der Familie prägt das Kind entscheidend und wird deshalb ausführlicher besprochen. Zudem hat die schichtspezifische Sozialisation für die Fragestellung eine hohe Relevanz. In weiteren Darlegungen wird im Hinblick auf die nachfolgende Datenanalyse spezifisch der Einfluss der Medien und die Rolle des Fernsehens in der Sozialisation des Kindes thematisiert. In Berücksichtigung der speziellen Sozialisationsbedingungen von Migrantenkindern werden zwei wichtige Begriffe der internationalen Migrationsforschung in diese Arbeit eingeführt: Integration und Assimilation. Die theoretischen Erkenntnisse zur Relevanz der Muttersprache und der Schulsprache für die Sozialisation der Schulkinder werden ebenfalls thematisiert.

Im dritten Abschnitt werden die Forschungsergebnisse auf dem Gebiet der Bildungssoziologie dargestellt, welche sich mit den Bedingungen des Schulerfolges in Abhängigkeit von familienstrukturellen Faktoren befassen. Insbesondere werden die internationalen Forschungen berücksichtigt, die den Einfluss des Kulturkapitals und des Sozialkapitals auf die Schulleistungen untersuchen. Zusätzlich werden einzelne Forschungsarbeiten von Schweizer Autoren zum Schulerfolg von Migrantenkindern der zweiten und dritten Generation vorgestellt.

Im Anschluss an die Theorie und den Forschungsstand wird ein Pfaddiagramm zur Darstellung vermuteter Zusammenhänge gezeichnet und kurz erläutert.

Im vierten Abschnitt werden die Hypothesen hergeleitet und die abhängige Variable sowie die entsprechenden unabhängigen Variablen operationalisiert. Diese Arbeit beschränkt sich auf die Untersuchung von Einflüssen durch die Familienstruktur und das Erziehungsverhalten der Eltern, sowie der Nachbarschaft und der Massenmedien auf den schulischen Erfolg der Kinder. Dazu werden die deskriptiven Statistiken erstellt. Als Einstieg in die Datenanalyse werden die Verteilungen ausgewählter Variablen nach ethnisch-kulturellem Hintergrund angeschaut.

Der fünfte Teil ist empirischer Natur. Zuerst werden die Voraussetzungen für die statistische Auswertung geprüft. Entsprechende Modelle für eine Regressionsanalyse werden vorgestellt und die Ergebnisse der Regressionsanalyse interpretiert. Daraufhin wird ein allgemeines lineares Modell (ALM) mit dem Faktor „Herkunft“ als Interaktionsterm definiert. Die Ergebnisse dieser Analyse werden diskutiert und mit den schon gewonnenen Erkenntnissen aus Theorie und Empirie in Verbindung gebracht.

Im sechsten Teil werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst, ein Bezug zur Theorie hergestellt und die offenen Forschungsfragen besprochen. Abschliessend folgt die Konklusion.

Im siebten und letzten Teil wird schliesslich ein Ausblick gegeben.

2 Definitionen, Theorien und Modelle

In dieser Arbeit werden primär die Einflüsse des kulturellen und des sozialen Kapitals der Familie sowie des Habitus des Kindes auf die Schulleistung untersucht. Deshalb werden zunächst die dazugehörigen theoretischen Konstrukte vorgestellt.

2.1 Bourdieus Definition vom kulturellen Kapital

Der bekannte französische Soziologe Pierre Bourdieu unterscheidet zwischen drei verschiedenen Kapitalarten. Er spricht neben dem aus der Wirtschaftstheorie bekannten ökonomischen Kapital noch von zwei weiteren Kapitalarten, vom kulturellen und vom sozialen Kapital. „Das *ökonomische Kapital* ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts; das *kulturelle Kapital* ist unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln; das soziale Kapital, das Kapital an sozialen Verpflichtungen oder „Beziehungen“, ist unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von Adelstiteln“ (Bourdieu 1992: 52f). In seinen Auslegungen kritisiert Bourdieu die ökonomische Humankapitaltheorie, welche die Äquivalenz zwischen den Erziehungsinvestitionen und den daraus entstandenen Profiten zu erklären sucht. Während die ökonomischen Investitionen, welche unmittelbar in Geld konvertierbar sind, berücksichtigt werden, wird die Transmission von kulturellem Kapital in der Familie völlig ausser Acht gelassen. Laut Bourdieu ist es eine unbestreitbare Tatsache, dass die „Fähigkeit“ oder die „Begabung“ eines Kindes auch das Produkt der elterlichen Zeitinvestition und des familiären kulturellen Kapitals ist. Auch der ökonomische und soziale Ertrag der schulischen Titel hängt vom vererbten kulturellen und sozialen Kapital ab (vgl. Bourdieu 1992: 54f).

Im Begriff des kulturellen Kapitals von Bourdieu findet sich ein geeigneter Erklärungsansatz für den unterschiedlichen Schulerfolg der Kinder aus verschiedenen sozialen Schichten, Milieus und/oder Kulturen. Nach Bourdieu kann das [...] „kulturelle Kapital in drei Formen existieren: (1.) in verinnerlichtem, *inkorporiertem Zustand*, in Form von dauerhafter Dispositionen des Organismus, (2.) in *objektiviertem Zustand*, in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen

bestimmte Theorien und deren Kritiken, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sich verwirklicht haben, und schließlich (3.) in *institutionalisiertem Zustand*, einer Form von Objektivierung, die deswegen gesondert behandelt werden muss, weil sie, wie man beim schulischen Titel sieht, dem kulturellen Kapital, das sie ja garantieren soll, ganz einmalige Eigenschaften verleiht“ (Bourdieu 2001: 113).

2.1.1 Das inkorporierte kulturelle Kapital

Die erste Art des kulturellen Kapitals, das inkorporierte kulturelle Kapital, ist nicht übertragbar, d.h. es kann nur durch die auszubildende Person erworben werden. Diese Art von Kulturkapital ist an die Person gebunden, verlangt deren Einsatz („sich bilden“) und betont in einer gewissen Weise ihre Einzigartigkeit. Ausserdem bedarf die Aneignung von inkorporiertem Kulturkapital Zeit und ist in der ersten Linie von dem in der Familie verkörperten kulturellen Kapital abhängig. Das inkorporierte Kulturkapital spiegelt sich in der Primärerziehung wider und zeigt sich je nach Familienlage und Erziehungsstil der Eltern entweder als ein Vorsprung oder als ein Hemmnis für die weiteren schulischen Erfolge des Kindes. Das inkorporierte kulturelle Kapital umfasst die Lern- und Spielumgebung des Kindes, sowie all das, was das Kind bewusst oder unbewusst, durch gezieltes Fördern, durch bloßes Spiel oder durch Alltagsgespräche von seinen Eltern lernt und mitnimmt (vgl. Bourdieu 2001: 113f).

2.1.2 Das objektivierte kulturelle Kapital

Die zweite Art des kulturellen Kapitals, das objektivierte kulturelle Kapital, ist vom inkorporierten Kulturkapital abhängig und setzt die Existenz ökonomischen Kapitals voraus. Man könnte dies am Beispiel einer Firma beschreiben, deren Besitzer über das ökonomische Kapital verfügt. Um die Firma zu führen braucht er das inkorporierte kulturelle Kapital, wörtlich die Fähigkeiten eines Managers. Der Besitzer ist vor die Wahl gestellt, entweder diese Fähigkeiten zu erwerben oder sich diese zu erkaufen (vgl. Bourdieu 2001: 117f). Das objektivierte kulturelle Kapital wirkt sich in der Primärerziehung nur indirekt aus. Die vorhandenen Besitztümer der Familie, z.B. Bücher, Kunstgegenstände oder Maschinen korrelieren in der Regel auch mit dem Bildungsgrad und dem Sozialstatus der Eltern. Wie die schichtspezifische Sozialisationsforschung zeigt, wirken sich diese Variablen direkt auf die Schulleistungen der Kinder aus. Bourdieu spricht auch von dem so genannten Arrow-Effekt, wo das objektivierte Kulturelle

Kapital bzw. alle die Bücher, Kunstgegenstände usw. mit seiner blossen Existenz einen Erziehungseffekt ausüben (vgl. Bordieu 2001: 113ff).

2.1.3 Das institutionalisierte kulturelle Kapital

Die dritte Art des kulturellen Kapitals umfasst das institutionalisierte Kapital in Form von Bildungstiteln. Zwar lassen sich schulische und akademische Titel nicht gegen Geld kaufen, aber jede Ausbildung setzt auch eine bestimmte ökonomische Investition voraus. Der erneute Umtausch von kulturellem in ökonomisches Kapital geschieht in Abhängigkeit seines Marktwertes. Dieser Tausch kann sich als rentabel oder unrentabel erweisen. Er ist abhängig von der jeweiligen Wirtschaftssituation (vgl. Bourdieu 2001: 118ff). Es wird vermutet, dass sich das institutionalisierte kulturelle Kapital der Eltern in Form von Bildungstiteln direkt auf die Schulleistungen der Kinder auswirkt.

2.2 Das Sozialkapital nach Bordieu vs. das Sozialkapital nach Coleman

Bourdieu definiert das Sozialkapital als „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten *Beziehungen* gegenseitigen Kennens und Anerkennens verbunden sind“ (Bourdieu 1992: 63). Es handelt sich um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen. Der Umfang des sozialen Kapitals eines Einzelnen ist demnach abhängig von der Reichweite seines Beziehungsnetzes, sowie vom Umfang des Sozialkapitals, das seine Verbündeten besitzen.

Parallel zur Definition des sozialen Kapitals nach Bourdieu findet man in der angelsächsischen Literatur oft eine andere Auffassung dieses Begriffs. Nach Coleman (1988) entspringt das soziale Kapital aus der Interaktion der Menschen. Es ist in den menschlichen Beziehungen zu suchen und kommt durch die Veränderungen dieser Beziehungen zu Stande. Die Funktion des Sozialkapitals und sein Wert für die Akteure liegt darin, aus den gegebenen Sozialstrukturen bestimmte Ressourcen gewinnen und in Interessen umwandeln zu können. Der Wert dieser Ressourcen ist jedoch von der jeweiligen sozialen Organisation abhängig. Genau wie das ökonomische Kapital und das Humankapital erleichtert auch das Sozialkapital produktive Aktivitäten. Beispielsweise vermag eine Gruppe, in der das zwischenmenschliche Vertrauen hoch ist, mehr zu erreichen als eine Gruppe, in welcher das gegenseitige Vertrauen nicht vorhanden ist. Ein weiterer Aspekt des sozialen Kapitals bei Coleman ist das „closure“ oder das „intergenerational closure“

re“. Dieses Konzept ist von Bedeutung, wenn beispielsweise die Beziehungen zwischen den Schulkindern, deren Eltern und der Schule betrachtet werden. Um es einfach auszudrücken, in einer Gesellschaft mit vorhandenen „intergenerational closure“ sind die Freunde der Eltern die Eltern von Freunden ihrer Kinder. Solche „befreundete“ Eltern befinden sich im Dialog und haben gemeinsame Vorstellungen über die zu setzenden Werte und Normen. Damit ist die Normenvorgabe und die Normendurchsetzung erleichtert und die soziale Kontrolle viel effektiver. In solchen Gruppen entsteht automatisch ein viel grösseres Vertrauen, welches auch die sozialen Beziehungen nachhaltig prägt (vgl. Coleman 1988: 100ff).

Das soziale Kapital in der Familie besteht nach Coleman aus allen Beziehungen zwischen ihren Mitgliedern und sofern noch andere Personen im selben Haushalt leben, beinhaltet es auch die Beziehungen zu diesen Personen. Das soziale Kapital in einer Familie besteht für die Kinder grundsätzlich aus zwei Komponenten: Die eine ist die physische Präsenz der Erwachsenen, die zweite die Aufmerksamkeit, die sie dem Kinde widmen. Das heisst, nicht nur die Zeit, die die Eltern mit den Kindern verbringen, sondern auch die Intensität deren Beziehungen und der Inhalt der Kommunikation sind entscheidend für die Schaffung und den Erhalt dieses Sozialkapitals. Die Variablen, welche das Sozialkapital in der Familie beeinflussen und welche das Ausmass der elterlichen Zuwendung beschreiben, sind: Präsenz beider Eltern, die Anzahl der Geschwister, die Bildungsaspirationen der Mutter bezüglich Besuch von College und die Frequenz der problembezogenen Kommunikation zwischen Kind und Eltern (vgl. Coleman 1988: 110ff).

2.3 Der Habitus

Neben der Theorie über das kulturelle Kapital hat Bourdieu das Konzept Habitus entscheidend geprägt. Wörtlich bedeutet Habitus Gehabe, Erscheinung, Haltung oder Gewohnheit. Er kann sich einerseits auf das äussere Erscheinungsbild des Menschen beziehen, z.B. auf sein Auftreten in sprachlicher oder visueller Hinsicht (Kleidung). Von diesem kann auf seine Einstellungen, seine Verhaltensweisen und seine Gewohnheiten geschlossen werden. Andererseits wird auch die Gesamtheit der Einstellungen, Verhaltensweisen und Gewohnheiten einer Person als dessen Habitus beschrieben (vgl. Reinhold 2000: 249). Bourdieu versteht Habitus als ein dem Position in sozialen Raum ent-

sprechendes Wahrnehmungs-, Klassifizierungs-, Geschmacks-, und Beurteilungsmuster (vgl. Bourdieu 1992: 279f).

Durch Weitergabe von Werten, Tugenden und Kompetenzen trägt der Familienbesitz der moralisch-geistigern Reproduktion bei, denn gemäss Bourdieu gibt es „kein materielles Erbe, das nicht auch gleichzeitig kulturelles Erbe ist [...]“ (Bourdieu 1982: 136f). Der Klassenhabitus beschreibt nach Bourdieu die Gesamtheit der Determinierungseffekte, die durch materielle Lebensbedingungen entstehen. Sein Einfluss entschärft sich im Laufe des Lebens immer stärker durch Bildung und Information. Im Gegensatz zum Kapitalbesitz und dessen Ausprägungen, der sich in der objektivierten Klasse (z.B. in Titeln) spiegelt, bildet der Habitus zusammen mit den gesellschaftlich vermittelten biologischen Eigenschaften (wie Alter und Geschlecht) die inkorporierte Klasse. Er entsteht in Abhängigkeit vom Beruf, von den Arbeitsbedingungen und vom Berufsmilieu und determiniert auf eine bestimmte Weise die Stellungnahme des Individuums zur Sozialwelt (vgl. Bourdieu 1982: 686f). Den Habitus kann man als funktionale Seite des kulturellen Kapitals betrachten. Dieser wird von den Eltern durch Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster auf die Kinder übertragen (vgl. Baumert 2003: 55).

2.4 Definition von Sozialisation und Erziehung

Die Schulleistung ist ein komplexes soziales Phänomen, das von vielen verschiedenen Einflüssen auf mehreren Ebenen abhängig ist (siehe Abbildung 1). Deshalb ist es wichtig zu verstehen, dass die Schulleistungen eines Kindes zu einem grossen Teil von den Sozialisationsprozessen in der Familie, in den peer-groups und in der Schule anhängig sind. Für das bessere Verständnis dieses Prozesses, muss neben Bourdieus theoretischen Annahmen zusätzlich die allgemeine Sozialisationstheorie erläutert werden.

In seinem Buch „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“ weist Luhmann darauf hin, dass es einen grundsätzlichen Unterschied zwischen den Begriffen Sozialisation und Erziehung gibt. Gemäss Luhmann vermittelt die Sozialisation Verhaltensweisen meist durch Nachahmung und als Selbstverständlichkeiten. Diese beginnt in der Familie, wo sie geschieht und von Erziehung nicht unterschieden wird. Es kann deshalb zu Schwierigkeiten kommen, wenn es sich herausstellen sollte, dass das was einem selbstverständlich erscheint, nicht den Normen der anderen entspricht. Die Erziehung hingegen thematisiert ihre Zielsetzungen. Sie ist nicht nur durch Handlungen sondern zwangsläufig mittels Kommunikation zu erreichen. Erziehung umfasst deshalb „[...] alle Kommuni-

kationen [...], die in der Absicht des Erziehens in Interaktionen aktualisiert werden“ (vgl. Luhmann 2002: 53ff.).

Durkheim dagegen hebt die Bedeutung der aktuellen Gesellschaft und der dazugehörigen Gemeinschaft, in welcher das Kind aufwächst, hervor. Er definiert die Erziehung wie folgt: *„Erziehung ist die Einwirkung, welche die Erwachsenengeneration auf jene ausübt, die für das soziale Leben noch nicht reif sind. Ihr Ziel ist es, im Kinde gewisse psychische, intellektuelle und sittliche Zustände zu schaffen und zu entwickeln, die sowohl die politische Gesellschaft in ihrer Einheit als auch das spezielle Milieu, zu dem es in besonderer Weise bestimmt ist, von ihm verlangen“* (Durkheim 1972: 30, kursiv im Original).

Hurrellmann und Ulich (1980) definieren Sozialisation als „den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Sozialisation ist die lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen, die für den Menschen die „innere Realität“ bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die „äussere Realität“ bilden“ (in Hurrellmann 2002: 16f). Aspekte dieser Definition lassen sich direkt auf die Schulkinder als Sozialisationssubjekte übertragen. Deren jeweilige innere Realität ist durch deren genetische Veranlagung, körperliche Konstitution, Intelligenz, psychisches Temperament und Persönlichkeit zu beschreiben. Die jeweilige äussere Realität dieser Kinder setzt sich zusammen aus zahlreichen Beziehungen, welche sie in der Familie, mit Freunden oder in der Schule eingehen. Dazu gehören zu ihrer äusseren Realität auch ihre Lern- und Wohnbedingungen, sowie Einflüsse aus der physikalischen Umwelt, sozialen Organisationen und den Massenmedien (vgl. Hurrellmann 2002: 27).

2.4.1 Sozialisations- bzw. Erziehungsinstanzen

Die Familie wird als „primäre Instanz“ der Erziehung bezeichnet. Die Eltern übergeben dem Kind ihre Gewohnheiten, Verhaltensweisen, ihr explizites und implizites Wissen und haben in den ersten Jahren einen entscheidenden Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. Nicht nur die Persönlichkeit der Eltern, deren Wertorientierungen und deren kulturelle Prägung, sondern auch die objektiven Lebensbedingungen, vor allem die ökonomische Situation des Elternhauses wirken sich auf die späteren Ent-

wicklungschancen der Kinder aus. „Je günstiger die ökonomische Lage der Familie und je höher der Bildungsgrad von Vater und Mutter, desto reichhaltiger wird der Sozialisationsprozess in der Familie“ (Hurrellmann 2002: 31).

Spätestens beim Übergang in den Kindergarten sind Kinder mit ausserfamiliären Betreuung-, bzw. Beziehungspersonen konfrontiert. Diese kann man als „sekundäre Sozialisationsinstanzen“ bezeichnen. Sie bringen auch neue Anforderungen mit sich. Die Einschulung bedeutet für die Kinder eine besondere Erfahrung. Sie sind jetzt aufgefordert, die Rollen als Familienmitglieder einerseits und als Schüler andererseits zu übernehmen. Auch für deren Eltern beginnt eine neue Phase. Sie sind aufgefordert an der Erziehungsarbeit ihrer Kinder weiter zu arbeiten und zusätzlich ihre Kinder bei deren schulischen Verantwortung zu unterstützen. Diese Unterstützung besteht nicht nur im Zurverfügungstellen der materiellen Ressourcen sondern auch in der elterlichen Hausaufgabenkontrolle oder im Bereitstellen von Nachhilfeunterricht. Dazu gehören auch die Motivationsarbeit sowie das Bemühen, beim Kind eine positive Lernhaltung zu entwickeln. Den Eltern stellt sich als weitere Aufgabe die Zusammenarbeit mit der Schule, konkreter mit dem zuständigen Lehrer. Die Unterstützungshandlungen erfolgen mit dem Ziel, die schulische Entwicklung des Kindes zu fördern. Diese Aufgabe geschieht oft nicht ohne Probleme, da manchmal unterschiedliche Vorstellungen, Erwartungen und Erziehungsstile von Eltern und Lehrern aufeinander prallen können. Dies kann für die ganze Familie einen Stressfaktor bedeuten (vgl. Hofer et al. 2002: 217ff). Eine mögliche Massnahme gegen diesen Stressfaktor ist eine verbesserte Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen. Diese soll durch umfassendere Informationen erreicht werden, wie zum Beispiel durch „[...] gemeinsame Sitzungen, schriftliche Mitteilungen, Belobigungen für bestimmte Leistungen und Verhaltensweisen, schwarzes Brett für Eltern, wöchentliche Information über die im Unterricht behandelten curricularen Inhalte, Führen eines Tagebuches, in dem die Schüler ihre Hausaufgaben und Noten eintragen“ (Hofer et al. 2002: 235). Zusätzlich können die unterschiedlichen kulturellen Prägungen der ausländischen Eltern die Kommunikation erschweren. Deshalb sollten Lehrer im Umgang mit den Immigranten speziell geschult sein. Die ausländischen Eltern sollten sich ihrerseits mit der Kultur des Gastlandes bekanntmachen oder ihr gegenüber offen genug sein, um den Herausforderungen, welche sie bei der Einschulung ihrer Kinder erleben, gewachsen zu sein. Heute ist jedoch eine Abstinenz der ausländischen Eltern bei der Elternarbeit festzustellen. Dies könnte mehrere Gründe haben. Entweder bestehen Kommunikations- oder psychosoziale Probleme zwischen Eltern

und Lehrkräfte oder die Bedeutung der Schulbildung wird aufgrund mangelhafter Ausbildung der Eltern unterschätzt. Dabei werden Mütter oft aufgrund ihres kulturellen Hintergrunds und ihrer beruflichen Stellung in ihrer Elternrolle benachteiligt. Sie arbeiten entweder unqualifiziert oder sie sind als Hausfrauen isoliert. Insbesondere Familien, die eine baldige Rückkehr in ihr Herkunftsland planen, sind am Schulerfolg ihrer Kinder desinteressiert. Die Erwartungen an die Schule und an die Lehrkräfte sind je nach Herkunft unterschiedlich und können die Kommunikation zwischen Eltern und Schule erschweren. Obendrein machen den Einheimischen die Schulklassen mit einem hohen Ausländeranteil Angst, was den Ausländern das Gefühl vermitteln kann, unerwünscht zu sein (vgl. Allemann-Ghionda 1988: 24f).

Die bildungspolitischen Massnahmen für eine verbesserte Eingliederung der minderjährigen Migranten in die Schule zeigen wenig Wirkung. Die Konsequenzen für die betroffenen Schüler sind sehr negativ. Sie werden oft separierten Klassen mit besonderem Lehrplan zugewiesen und erreichen in ihrer Gesamtheit leistungsmässig tiefere Schultypen der Sekundarstufe als die Kinder der einheimischen Bevölkerung. Sogar der Übergang vom Kindergarten in die Primarschule erweist sich oft als problematisch. Häufig müssen Kinder von Migranten die erste Klasse wiederholen oder werden in den Kindergarten zurückgestuft. Die fehlende Bereitschaft der Migranten, ihre Kinder in vorschulische Kinderbetreuungseinrichtungen zu geben, könnte einer der Gründe für diese Entwicklung sein. Jedes vierte Migrantenkind wird weder privat noch in einem institutionellen Rahmen von anderen Personen betreut. Diese Kinder wissen wenig über die Welt ausserhalb ihrer Familie und es fehlt ihnen an den notwendigen Sprachkenntnissen. Somit sind die Bildungschancen von Anfang an ungleich verteilt (vgl. Lanfranchi 2002: 11f).

2.4.2 Schichtspezifische Sozialisation

Die schichtspezifische Sozialisationsforschung befasst sich mit der Frage, ob sich die durch den unterschiedlichen beruflichen Alltag der Eltern bewirkte Persönlichkeitsstruktur, mittels Erziehung auf die Kinder überträgt und der soziale Status auf diese Weise „vererbt“ wird. Dabei wird vom traditionellen Familienbild ausgegangen. Der Vater repräsentiert das Symbol für die Welt des Berufes, der Politik und der Organisationen. Dem Kind fehlt bei einem niedrigen Prestige des Vaters eine Identifikationsmöglichkeit mit der Aussenwelt, welcher die Leistungsorientierung, die Selbständigkeit, die

Rationalität, die Individualität und das Durchsetzungsvermögen symbolisiert (vgl. Hurrellmann 2002: 172f).

Zahlreiche Untersuchungen haben gezeigt, dass die Sozialisation und die Erziehungsbedingungen der Kinder stark von der Ausbildung und beruflichen Stellung der Eltern abhängig sind. Die berufliche Stellung des Vaters hat einen primären Einfluss auf den späteren Schulerfolg des Kindes. Die Arbeitsbedingungen des Vaters wirken sich direkt auf die Lebensbedingungen der Familie aus. Nicht nur das Einkommen und die Lebenschancen, sondern auch der Freundeskreis, die familiären Probleme und Themen, die Einstellungen und Werthaltungen, das Wissen und die Fähigkeiten, sowie das konkrete Sprach- und Erziehungsverhalten gegenüber den Kindern werden dadurch vorbestimmt. Diese schicht- oder milieuspezifischen Lebensbedingungen haben Einfluss auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder. Diese wiederum bestimmen die späteren Schulerfolge und die zukünftige Berufsaussichten der Kinder (vgl. Lange 2005: 103f).

2.4.3 „Fernsehsozialisation“

Ein spezieller Aspekt der Sozialisation in der heutigen durch die Massenmedien geprägten Gesellschaft ist die sogenannte „Mediensozialisation“. Viele Kinder verbringen einen beträchtlichen Teil ihrer Freizeit vor dem Fernsehen und/oder mit Video- oder Computerspielen. In diesem Zusammenhang wird speziell auf die Fernsehsozialisation eingegangen. Wie wirkt sich dies nun auf die Sozialisation dieser Kinder aus? Wie werden ihre Verhaltensweisen durch die Massenmedien beeinflusst? Und wie wirkt sich der Medienkonsum konkret auf die Schulleistungen dieser Kinder aus?

Zahlreiche Forschungen auf dem Gebiet der Kindermedien zeigen, dass die heutigen Kinder ihre Freizeit anteilmässig immer mehr vor dem Fernsehen verbringen. Rolff und Zimmermann (1997) stellten fest, dass die heutigen Kinder mehr fernsehen, als sie spielen, lesen und basteln. Das Fernsehen als rein rezeptive Tätigkeit verdrängt das Basteln und Spielen als Eigentätigkeiten. Es ist ein Rückgang beim Kino-, Radio- und Comicskonsum zugunsten des Fernsehkonsums festzustellen. Die negativste Konsequenz des vermehrten Fernsehkonsums ist, dass es die Kinder an das Haus bindet (vgl. Rolff/Zimmermann 1997: 77ff). Auf eine gewisse Weise werden die Kinder durch den Fernsehapparat gezwungen, im Haus zu bleiben. Die Kinder werden immer passiver und verlernen, miteinander aktiv zu spielen.

Nach einem Entwicklungsmodell von Piaget und Bruner (zitiert in Rolff/Zimmermann 1997: 83) gibt es mehrere Stufen der kindlichen Entwicklung. Keine dieser Stufen kann

übersprungen werden. Wichtige Stufen in diesem Zusammenhang sind die *ikonische* und die *verbal-analytische* Aneignung. Bei der ersteren nimmt das Kind bildlich Dargestelltes mit dem Auge wahr. Hierbei werden, vergleichbar mit dem Fernsehen, die eigentlichen Denkprozesse nicht angeregt. In der Schule ist jedoch die verbal-analytische Aneignung von Bedeutung. Diese verlangt ein hohes Mass an intellektueller Fähigkeit und Tätigkeit. Das Wissen wird primär durch Worte vermittelt. Die Problematik des Fernsehkonsums für Kinder besteht darin, dass die Bilderkultur die Wortkultur verdrängt.

Gemäss Rolff/Zimmerman (1997) bestehen zwei Hauptprobleme beim vermehrten Fernsehkonsum durch Kinder. Das erste Problem ist „die Tendenz, Zeit zu binden und domestizieren“ und das zweite: „*Mit Fernsehen verändert sich der Modus der Aneignung symbolischer Kultur hin zur Bevorzugung ikonischer Rezeption*“ (Rolff/Zimmerman 1997: 84, kursiv im Original). Das gleiche gilt auch für den Konsum neuer Medien.

Das tatsächliche Nutzungsverhalten der Medien durch Kinder, insbesondere des Fernsehens, ist bestimmt durch die Medienausstattung der Familie und durch die eigenkontrollierte und unbegrenzte Nutzung des Mediums. Die Kinder, die über ein eigenes Gerät verfügen, zeigen in der Regel ein anderes Medienverhalten als Kinder, denen ein solches nicht zu Verfügung steht (vgl. Saxer et al.1980:46ff).

2.5 Spezielle Sozialisationsbedingungen von Migrantenkinder

2.5.1 Akkulturation bzw. Assimilation und Integration

Die oben beschriebenen theoretischen Annahmen beziehen sich auf die Gesamtheit der in der Untersuchung einbezogenen Familien und Schulkindern. Zusätzlich wird in dieser Arbeit die spezifische Situation der Kinder mit Migrationshintergrund untersucht. Deshalb werden an dieser Stelle die zwei für die internationale Migrationsforschung wichtigen Begriffe Assimilation und Integration eingeführt. Die Begriffe Assimilation und Integration decken sich annähernd mit den von Eisenstadt verwendeten Begriffen Akkulturation und institutionelle Dispersion (vgl. Hoffmann-Nowotny 1973:171). Akkulturation ist ein Prozess, der durch Interaktion mit anderen Individuen oder durch Konfrontation mit anderen Kulturen entsteht. Durch Akkulturation werden Prozesse des sozialen Wandels ausgelöst. Auf der Ebene des Individuums heisst Akkulturation eine Übernahme von Elementen aus fremden Kulturen (vgl. Reinhold 2000: 10).

Hoffmann-Nowotny definiert in Anlehnung an Eisenstadt Assimilation als Partizipation an einer Gastkultur und Integration als Partizipation *an in* einer Gastgesellschaft. Dabei wird unter Kultur die Symbolkultur und unter Gesellschaft die Positionsstruktur der sozialen Realität verstanden. Die Integration soll verdeutlichen, ob und in welchem Masse die zentralen Statuslinien in der aufnehmenden Gesellschaft für Migranten geöffnet sind oder wie weit sie geschlossen bleiben. Die Assimilation dagegen soll die Nähe bzw. die Distanz zur Kultur des Einwanderungslandes beschreiben. Gleichzeitig wird betont, dass eine erfolgreiche Integration, bzw. die Chance der Einwanderer, an den Strukturen und Werten der Gesellschaft zu partizipieren, auch die Wahrscheinlichkeit für eine Assimilation vergrößert. Diese zwei Prozesse stehen also in einer Wechselwirkung. Wie weit sie sich tatsächlich bedingen sei dahingestellt, obwohl verschiedentlich behauptet wird, dass die Integration die Assimilation stärker beeinflusst. Hoffmann-Nowotny betont, dass diese Begriffe nicht nur in Bezug auf Einwanderer zu verwenden seien. Er fragt sich, ob und in welchem Masse gewisse einheimische Gruppierungen (z.B. Jugendliche oder Arbeiter) an der Kultur und der Gesellschaft des Heimatlandes teilnehmen würden.

Tatsache ist, dass die Assimilation den Vertretern der zweiten Einwanderergeneration leichter fällt und dass deshalb ihre Integration eine Selbstverständlichkeit sein sollte. Die Migrantenkinder haben es leichter als ihre Eltern, sich zu assimilieren, weil sie von den für ihre Assimilation wichtigen peer-groups in der Regel aufgenommen werden. Im Gegensatz zu deren Eltern, welche einen beschränkten Zugang zu einheimischen Gruppierungen und Institutionen erleben, haben Kinder einen freien Zugang zu Kindergärten und Schulen des Einwanderungslandes (vgl. Hoffmann-Nowotny 1973: 171ff).

Bei der Verwendung des Begriffs Assimilation wird allerdings die Tatsache einer geschichteten Gesellschaft übersehen. In der wissenschaftlichen Literatur wird generell von einer homogenen einheimischen Kultur ausgegangen, obwohl diese nicht als Konstante zu betrachten ist, sondern einem ständigen Wandel unterliegt. Da die gesellschaftliche Schichtung nicht nur nach sozialen sondern auch nach kulturellen Merkmalen geschieht, entstehen so genannte Subkulturen, was bedeutet, dass sich die Einwanderer nur in die jeweilige ihrer sozialen Lage entsprechende Subkultur assimilieren können. Nach Hoffmann-Nowotny kann deshalb auch in der Schweiz der Assimilationsgrad von Migranten immer nur in Bezug auf die Subkultur der Unterschicht und nicht an den Idealen der Mittelschicht gemessen werden. Im gleichen Sinne wird in der amerikanischen Literatur und Forschung von der „segmented assimilation“ gesprochen. Die

Migranten in den USA haben mit spezifisch amerikanischen Problemen zu kämpfen. Einerseits sind sie mit einer allgemeinen Rassendiskriminierung konfrontiert und andererseits verschlechtert eine sich zurzeit verändernde Arbeitsmarktsituation ihre Erfolgchancen merklich. Der sich aktuell vollziehende Übergang der amerikanischen Gesellschaft von einer Industriellen- in eine Dienstleistungsgesellschaft bringt neue Anforderungen an die zweite Generation. Es entsteht ein Arbeitsmarkt mit einer grossen Nachfrage nach unqualifizierten Arbeitskräften sowie nach qualifizierten Spezialisten. Die Chancen sich „in der Mitte“ positionieren zu können, werden immer geringer. Die jüngere Generation der betroffenen Migranten ist heute aufgefordert, eine Aufwärtsmobilität zu realisieren, was für sie eine Schwierigkeit darstellen kann. Der Begriff „Segmented assimilation“ bedeutet, dass die zweite Generation beim Übertritt in die Erwerbstätigkeit nicht die gleichen Chancen vorfindet, sich in die „mainstream“ Gesellschaft einzugliedern, wie die Vertreter der einheimischen Bevölkerung, sondern gezwungen ist, sich in den unteren Gesellschaftssegmenten einzugliedern. Damit wird der Tatsache, dass sich die Einwanderer viel öfters in die Unter- als in die Mittel- oder Oberschicht assimilieren, Rechnung getragen (vgl. Portes et al. 2005: 1000ff).

2.5.2 Muttersprache vs. Schulsprache

Der Erwerb der Muttersprache kann von zentraler Bedeutung für den späteren Schulerfolg sein. Die Kinder aus Immigrantenfamilien sind benachteiligt, da ihre Muttersprache, die sie während der Primärsozialisation erlernen, sich von der späteren Schulsprache unterscheidet. Trotzdem wird in der wissenschaftlichen Literatur behauptet, dass der Erwerb und die Pflege der ersten Sprache für diese Schüler von Vorteil seien. Doch bei einem tiefen Bildungsniveau der Familie kann sich auch der Erwerb der Muttersprache als schwierig erweisen. Idealerweise sollten ausländische Schüler Kurse in ihrer Muttersprache und in ihrer Kultur besuchen, weil die Förderung der Muttersprache sich positiv auf den Erwerb aller weiteren Sprachen auswirken kann (vgl. Allemann-Ghionda 1988: 14f).

Die Zweisprachigkeit der Migrantenkinder kann sich nachteilig auf das weitere schulische Fortkommen auswirken,

- wenn das Kind einer Ethnie, Nationalität oder Religion angehört, deren Image im Gastland negativ besetzt ist oder die im schlimmsten Fall diskriminiert wird
- wenn das Kind einer niedrigen sozialen Schicht angehört und wenig Lernunterstützung erhält

- wenn der Wechsel des Kindes vom Heimatland ins Gastland in einem Alter stattfindet, in dem das Kind seine muttersprachlichen Fähigkeiten noch nicht gefestigt hat
- wenn die Muttersprache im Kindergarten und in der Schule des Gastlandes nicht durch spezielle Kurse gestützt wird (vgl. Eser Davolio 2001: 51 [Zitat aus Baur/Meder 1989]).

Neben dem Erwerb der Muttersprache können sich auch andere Faktoren auf die Erwerbsqualität der Zweitsprache auswirken. Es ist beispielsweise von grosser Bedeutung, dass das Kind eine positive Einstellung gegenüber dem Gastland hat. Diese Einstellung wird primär von den Eltern übernommen, welche die Werte und die Gewohnheiten des Gastlandes entweder akzeptieren und leben oder ablehnen. Auch das Vertrauen des Kindes in seine Freunde und Freundinnen und in die Lehrkraft beeinflusst seine Bereitschaft die Schulsprache zu erlernen. Darüber hinaus können auch die Motivationsfaktoren eine Rolle spielen. Vor allem die Erfolgserlebnisse des Kindes und sein Selbstvertrauen können sich positiv auf das weitere Erlernen der Zweitsprache auswirken. (vgl. Eser Davolio 2001: 52).

Die sprachlichen Defizite, welche oft bei Kindern von zugewanderten Eltern festzustellen sind, wirken sich nicht nur auf die Lesekompetenz, sondern auch auf die Leistungen in den naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächern und somit auf die gesamte Schulleistung aus. Die Bildungskarriere vieler dieser Kinder ist aufgrund familienstruktureller Faktoren zum Scheitern vorbestimmt. Neben der Sozialschichtzugehörigkeit wirkt sich auch die Umgangssprache in der Familie negativ auf die Schulleistungen aus. Ein dritter Faktor, der sich nach Baumert (2003) entscheidend auf die Schulleistung auswirkt, ist die Verweildauer der Jugendlichen im Gastland.

3 Forschungsstand

3.1 Allgemeines zur Schulleistung

Bei seiner Untersuchung der Beziehung zwischen Familie und Schule als Institution differenziert Ulich (1993) zwischen drei involvierten Parteien: Familie, Schüler und Lehrer. Zwischen diesen Gruppen entstehen zahlreiche soziale Beziehungen. Eine davon ist die Entstehung von Leistungsanforderungen (einschliesslich der Hausaufgaben), welche seitens der Lehrer direkt an die Schüler und indirekt an die Eltern gestellt werden. Diese Leistungsanforderungen bestimmen nicht nur die innerschulische Tätigkeiten sondern haben einen starken Einfluss auf die Beziehungen aller Beteiligten. Insbesondere die Beziehung der Schüler zu ihren Eltern gestaltet sich unter anderem dadurch, ob und in welchem Masse sie bei ihrer ausserschulischen Arbeit unterstützt werden oder ob sie seitens der Eltern eine Gleichgültigkeit erfahren. Wenn die Anerkennung der Eltern sich zu stark an der schulischen Leistungsposition orientiert, kann dies die Beziehungsqualität reduzieren und bei den Kindern vermehrt zu Angst führen (vgl. Ulich 1993: 20ff). Es besteht also eine starke Wechselwirkung zwischen den Schulanforderungen und der innerfamiliären Beziehungen. „In Familien mit Kindern zwischen sechs und (mindestens) fünfzehn Jahren zählt die Schule zweifellos zu den bedeutsamsten Aussenbereichen, neben der Berufs- und Arbeitswelt, der Verwandtschaft und dem Freizeitbereich“ (Ulich 1993: 148).

Bei Umfragen bei Schülern zu ihren Schulproblemen, landen die Noten und der Leistungsdruck stets auf dem ersten Platz. Nach Aussagen der Lehrer hat die Leistungsbewertung für die Eltern eine (zu) grosse Bedeutung. Es ist den Eltern weitgehend bewusst, welche Bedeutung die Noten und Schulabschlüsse für den zukünftigen Erfolg auf dem Arbeitsmarkt haben. Deshalb sind auch die elterlichen Bildungsaspirationen allgemein hoch und es wird von den Kindern erwartet einen ebenbürtigen oder womöglich höheren Schulabschluss als ihre Eltern zu erreichen (Ulich 1993: 157ff).

3.2 Bedingungskomponenten der Schulleistung

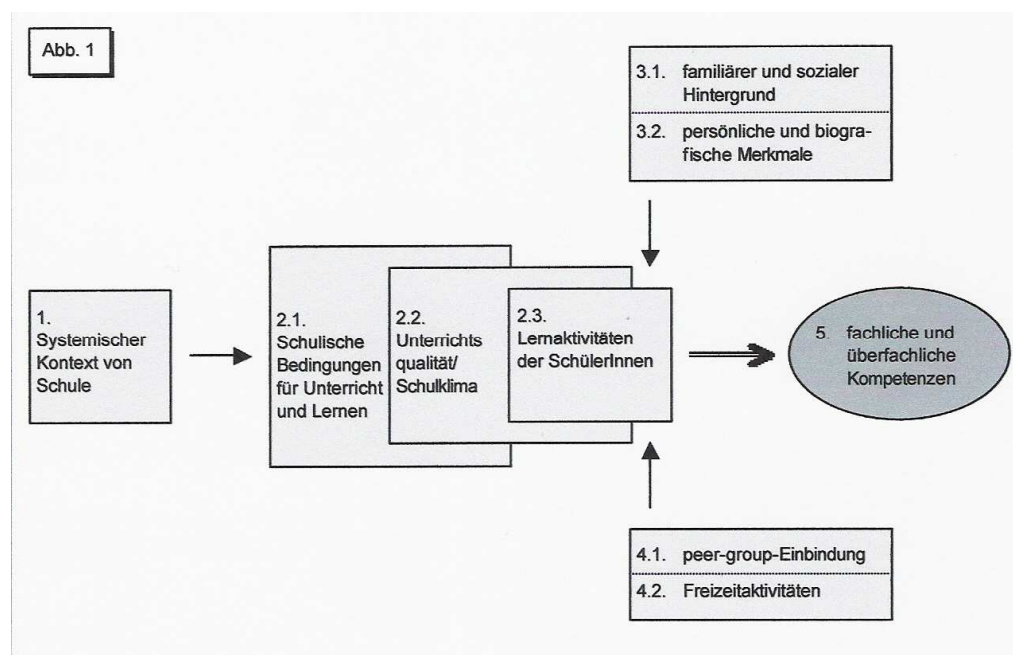
In der Soziologie, Psychologie und der Pädagogik bestehen zahlreiche Forschungsversuche, die Determinanten des Schulerfolgs umfassend zu bestimmen. Es zeigt sich, dass der Schulerfolg nur als ein mehrdimensionales Konstrukt untersucht werden kann. In

einem solchen Modell, dem von Helmke/Weinert 1997 (vgl. Abb.2 in Seitz 2006: 63), wird bei der Bestimmung der Schulleistungsdeterminanten zwischen folgenden Ebenen unterschieden:

- Schulorganisation und Klassenzusammensetzung
- Persönlichkeit und Expertise des Lehrers
- Prozessmerkmale des Unterrichts und Lehrer-Schüler-Interaktion
- Genotyp der Eltern bzw. des Kindes
- Status- und Strukturmerkmale der Familie
- Andere Sozialisationsinstanzen (Gleichaltrige, Medien)
- Historische, gesellschaftliche, kulturelle und wirtschaftliche Rahmenbedingungen.

Eine weitere Forschung von Baumert et al. (2000) im Rahmen der PISA Studie stellt ein Schema auf, das die Bedingungen der Schulleistung ganzheitlich zu erfassen versucht. Wie aus der Abbildung 1 (Baumert et al. 2000: 8) zu entnehmen ist, sind bei der Bestimmung von Schulleistungsdeterminanten mehrere Ebenen zu berücksichtigen. Die Grafik zeigt, wie die fachlichen und die überfachlichen Kompetenzen der Schüler auf der Mikroebene unter den Einflüssen von Kontextmerkmalen wie Lernen und Unterricht, auf der Mesoebene von Kontextmerkmalen wie Bedingungen in Schule, Familie und peer-groups, und auf der Makroebene von der Systembindung der Schule abhängig sind (vgl. Baumert 2000: 7).

Abbildung 1: Bedingungen der Schulleistung



Im Rahmen dieser Arbeit soll ein Überblick über verschiedene Auslegungen, Modelle und Erklärungsansätze aus zahlreichen Forschungsprojekten zur Schulleistung gegeben werden. Schwerpunkt der Auslegungen ist es, die Schulleistungsdeterminanten auf den Ebenen familiärer und sozialer Hintergrund, Lernaktivitäten der Schüler und deren Freizeitaktivitäten zu bestimmen. Insbesondere werden die Forschungen zum Schulerfolg in der Schweiz und die spezielle Situation der Migrantenkinder berücksichtigt.

Die meisten im nächsten Kapitel genannten Forschungen konzentrieren sich auf den Schulerfolg der Schüler beim Übergang in höhere Bildungsstufen, insbesondere beim Übergang in die Sekundarstufe I bzw. ins Gymnasium. Es bestehen nur vereinzelte Forschungen, die sich, wie es diese Arbeit macht, spezifisch mit dem Schulerfolg der Primarschüler befassen.

Heller et al. (1974) fassen die Bedingungskomponenten der Schulleistung in kognitive und nicht kognitive Faktoren zusammen. Die kognitiven Faktoren sind die anhand von Intelligenztests berechnete Intelligenz sowie Intelligenzfaktoren. Die nicht kognitiven sind Motivation u. ä. Persönlichkeitsvariablen (Angst, Selbstachtung usw.), Lehrerverhalten (Motivierung, kognitiver Stil, Unterrichtsatmosphäre usw.), sowie soziokulturelles Milieu (Familie, peer-groups usw.).

Krapp (1973) hat in einer Untersuchung der Bedingungen des Schulerfolgs bei Primarschülern nachgewiesen, dass die Schulleistung von der Schülerpersönlichkeit, von der häuslichen und von der schulischen Umgebung, sowie von anderen Bedingungen abhängig ist. Krapp fordert, dass auch der gesellschaftliche Hintergrund in Betracht gezogen werden soll. Bei den Variablen der häuslichen Umgebung wird davon ausgegangen, dass diese mit den in unserer Gesellschaft bestehenden Sozialschichten korreliert sind. Insbesondere wird auch der Zusammenhang zwischen Werthaltungen, Erziehungszielen und Erziehungsstilen und dem jeweiligen Sozialstatus erwähnt. Als weitere relevante Variablen der häuslichen Umgebung werden die Familiengrösse, die Stellung in der Geschwisterreihe, das Alter der Eltern, sowie der Kindergartenbesuch herangezogen. Dies obwohl die letzte Variable nicht zwingend in diese Kategorie gehört (vgl. Krapp 1973: 36ff). In einer anschliessenden Regressionsanalyse sieht man, dass der grösste Anteil der Varianz der Schulleistungen bei Primarschüler durch ihre kognitiven Voraussetzungen erklärt werden kann. Immerhin haben die häuslichen Bedingungen mit etwa 5,7% der aufgeklärten Varianz einen fast so starken Einfluss wie die schulische Umgebung mit 6,2% (vgl. Krapp 1973: 154ff).

Hofer et al. (2002) kategorisieren die familiären Bedingungen schulischer Entwicklung in vier verschiedenen Ebenen: In der ersten Ebene finden sich Variablen, die direkt auf die jeweilige Schulleistung einwirken. Das sind so genannte schulbezogene *Eltern-Kind-Interaktionen*, wie Häufigkeit der elterlichen Hausaufgabenkontrolle oder die Art und Weise, wie sie mit ihren Kindern ihre Fertigkeiten üben. In der nächsten Ebene befinden sich die *elterlichen Erziehungsstile*. Diese beeinflussen die psychosoziale Entwicklung des Kindes, die dann über das Selbstwertgefühl oder die soziale Integration zum Tragen kommt. Die *Lern- und Entwicklungsumgebung* befindet sich in der dritten Ebene. Diese besteht aus der physikalischen und sozialen Umgebung, die in der Regel auch unterschiedliche Entwicklungs- und Erfahrungsmöglichkeiten bietet. Zudem sind die *familienstrukturellen Merkmale*, wie die Bildung der Eltern, die Familienform oder die Anzahl der Kinder von grosser Bedeutung (vgl. Hofer et al. 2002: 224f).

Baumert et al. (2003) untersuchten die Disparitäten der Bildungsbeteiligung in Abhängig von den herkunftsbedingten Merkmalen. Angenommen wurde, dass die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung durch Struktur- und Prozessmerkmale familiärer Lebensverhältnisse, sowie durch institutionelle und psychologische Faktoren zu erklären sind. Die Forscher hielten es für unbefriedigend, die Herkunft allein durch die Strukturmerkmale, wie den sozioökonomischen Status oder den Bildungsabschluss zu operationalisieren. Deshalb wurden anhand der theoretischen Annahmen Bourdieus und Colemans über das kulturelle bzw. soziale Kapital die Einflüsse der Prozessmerkmale in der Familie ebenfalls in der Analyse berücksichtigt. Auf der Prozessebene wurden „das allgemeine konsumtive Verhalten der Familie, ihre kulturellen Praxen und ihre Verkehrsformen“ beobachtet. Das konsumtive Verhalten basierte auf Indikatoren zum Eigentum (Anzahl) an teuren Wohlstandsgütern (z.B. Fernseher, Autos). Die kulturelle Praxis wurde anhand der Investitionen in Kulturgüter, des kulturellen Engagements und der gemeinsamen kulturellen Aktivitäten gemessen. Die kommunikative Praxis ergab sich aus der Gesprächsintensität und der Diskussion über die kulturellen Sachverhalte. Die anschliessende Datenanalyse ergab einen überraschend hohen Determinationskoeffizienten von 36% der erklärten Varianz für Lesekompetenz. Für die alten Länder der Bundesrepublik ergab sich daraus, dass vor allem die kulturellen Praxen der Familie, sowie die in der Familie gesprochene Sprache einen starken Einfluss auf die Lesekompetenz haben. Die direkten Effekte der Strukturmerkmale familiärer Lebensverhältnisse sind eher klein. In einem anschließenden Regressionsmodell werden auch die Effekte der psychologischen (z.B. kognitive Grundfähigkeiten) und die institutionellen Merk-

male (Schulformzugehörigkeit) kontrolliert. Hier zeigt sich, dass die erwähnten Prozessmerkmale in der Familie über die psychologischen und institutionellen Mechanismen vermittelt werden (vgl. Baumert 2003: 47ff).

3.3 Immigranten und Schulleistung in der Schweiz

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat im Jahre 2000 eine Studie zu schulischen Leistungen im internationalen Vergleich publiziert. Im Rahmen dieser Studie werden unter dem Titel „Die Schulleistungen von Einheimischen und Immigrantinnen und Immigranten“ die Ergebnisse eines Vergleichs geschildert. Es wird festgestellt, dass die Immigranten sowohl in Sprachen als auch in der Mathematik schlechtere Leistungen aufweisen. Dabei wird der Einfluss der sozialen Herkunft ausser Acht gelassen. Im darauf folgenden Kapitel wird konstatiert: „Fremdsprachige Kinder stammen überdurchschnittlich oft aus bildungsfernen, tieferen sozialen Schichten, was Ihren Schulerfolg doppelt erschweren kann“ (Moser/Notter 2000: 39).

Die „soziale Tatsache“, dass Immigranten in den unteren sozialen Schichten übervertreten sind, kann nicht nur konstatiert werden, sondern auch durch statistische Untersuchungen nachgewiesen werden. Ein objektives Bild über die tatsächlichen Determinanten des Schulerfolgs und deren Gewicht ist nur unter Berücksichtigung dieser „sozialen Tatsache“ zu gewährleisten. „Gewisse Strömungen haben sich auf die Idee des «sozio-kulturellen Handicaps» gestützt, wonach der schwächere Erfolg gewisser Kategorien von Schülerinnen und Schülern mit der Absenz von kulturellen Tätigkeiten in den Familien niederer sozialer Schichten zu erklären ist“ (Moser/Notter 2000: 24). So hat W. Hutmacher (1995) auf der Grundlage der Genfer Schulstatistik herausgefunden, dass sich bei einer Berücksichtigung der sozialen Stellung der Familien, sowie der Schuldauer in der Schweiz die Unterschiede in der Schulleistung zwischen den nationalen Gruppen verwischen. Dabei bleiben die Unterschiede nach sozialer Herkunft bestehen (vgl. Moser/Notter 2000: 24f).

Eine weitere Untersuchung (vgl. Kronig: 2003) beschäftigt sich mit den Überweisungen von Migrantenkindern in Sonderklassen. Es zeigte sich, dass die Anzahl dieser Überweisungen nicht nur überdurchschnittlich hoch ist, sondern dass diese kontinuierlich ansteigt. Obwohl in der Schweiz Spezialklassen und unterschiedliche Zusatzkurse zum Erlernen der Unterrichtssprache bestehen, zeigen diese Bemühungen keinerlei Wirkung. Da sich die Anzahl der Überweisungen bei Migrantenkindern seit Anfang 1980 verdrei-

facht und bei einheimischen Kindern um fast ein Viertel verringert hat, kann man diese Entwicklung als Prozess der „Unterschichtung“ bezeichnen. Sobald die Immigrantenkinder die unteren Schichten in der Bildungspyramide eingenommen haben, eröffnen sich für die Einheimischen neue Aufstiegschancen (vgl. Hoffmann-Nowotny 1973:51ff). Die Untersuchung von Kronig kommt zum Schluss, dass es sich bei den Überweisungsquoten in die Sonderklassen eher um eine örtliche (kantonale) Angelegenheit der Selektionsstruktur, als um eine durch individuelle Schülermerkmale zustande gekommene Erscheinung handelt.

Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms „Migration und interkulturelle Beziehungen“ wurde der Schulerfolg bei Migrantenkindern untersucht. Es wird unter anderem festgestellt, dass sich die Arbeitstätigkeit der Eltern entscheidend auf das Familienleben auswirkt. Die ausländischen Eltern arbeiten im Durchschnitt doppelt so viel in Schicht- oder Nachtarbeit als die schweizerischen. Ausserdem verfügen 23% der ausländischen Haushalte nur über ein Minimaleinkommen von 3000.- Fr., während es bei den schweizerischen Haushalten nur 7% sind. Auch die Art der Erwerbstätigkeit von ausländischen Müttern unterscheidet sich von der der inländischen Mütter. Zwar gehen nur 41% der Migrantinnen einer Erwerbstätigkeit nach, aber sie arbeiten doppelt so häufig Vollzeit wie Mütter schweizerischer Kinder. Bei nur 4% aller schweizerischen Kinder sind beide Elternteile vollwerbstätig. Dagegen trifft dies für fast 10% aller ausländischen Kinder zu. Schwerpunkt dieser Arbeit war es, die Auswirkungen der vorschulischen Kinderbetreuung auf den Schulerfolg zu untersuchen. Es wird festgestellt, dass die familienergänzenden Betreuungseinrichtungen in unterschiedlicher Masse von schweizerischen und von ausländischen Familien in Anspruch genommen werden. Während über 70% der Schweizer deren Leistungen in Anspruch nehmen, sind es nur knapp 50% der Migrantenkinder. Kinder, welche ausserhäuslich betreut werden, haben die Möglichkeit ein Leben ausserhalb der eigenen Familie kennen zu lernen. Deshalb erfahren viele Migrantenkinder in dieser Hinsicht ein Defizit. Ferner wird anhand von Fallstudien ein positiver Effekt der elterlichen Gespräche mit den Lehrpersonen auf die Schulleistung des Kindes nachgewiesen (vgl. Lanfranchi et al.: 2002 490ff).

Die PISA 2003 überprüfte den Einfluss des Sozialstatus der Eltern auf die Lese- und Mathematikleistungen anhand eines Indexes des ökonomischen, sozialen und kulturellen Status. Dieser Index setzt sich zusammen aus dem höheren Bildungsniveau beider Eltern, dem höheren Berufsstatus beider Eltern, sowie dem Besitz von kulturellen Gütern und Büchern. Verkürzt wird dieser Index „sozioökonomischer Hintergrund“ ge-

nannt. Die Unterschiede nach Leseleistungen in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Hintergrund sind in der Schweiz besonderes ausgeprägt. Bei den Ergebnissen in der Mathematik liegt die Schweiz jedoch im Mittel der OECD-Staaten. Die PISA Studie zeigt, dass unter Berücksichtigung des Immigrationsstatus und der zuhause gesprochenen Sprache der sozioökonomische Status einen signifikanten Einfluss auf die Schulleistungen hat. Es zeigt sich, dass die erste Generation der Zugewanderten signifikant schlechtere Ergebnisse erreichen, oder anders ausgedrückt, dass die im Ausland geborenen Kinder deutlich schlechter abschneiden. Dessen ungeachtet lässt sich dieser Leistungsrückstand bei Jugendlichen aus ausländischen Familien zu einem grossen Teil durch deren soziale Herkunft bzw. durch deren bildungsfernes Milieu erklären (vgl. PISA 2003:21ff).

Rahel Jünger (2008) untersucht die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und von ressourcennichtprivilegierten Kindern im Kanton Zürich. Dabei wird die Aufteilung von Kindern aus verschiedenen Gemeinden nach Ressourcenprivilegierung anhand von Einkommen, Vermögen und Bildungsbeteiligung deren Eltern vorgenommen. Diese umfangreiche Studie liefert viele Informationen über die Art und Weise, wie Kinder abhängig von ihrem Habitus die Schule wahrnehmen und bestimmte Verhaltensweisen entwickeln. Demnach können die ressourcenprivilegierte Kinder viel leichter mit den von ihrer Schule an sie gestellten Anforderungen umgehen. Die nicht ressourcenprivilegierten Kindern haben zahlreiche Nachteile zu tragen: Sie unterliegen beträchtlichem Druck, die hohen Bildungsaspirationen ihrer Eltern zu erfüllen. Die Schule bekommt dadurch für sie eine existenzielle Bedeutung, was zu Ängsten führen kann. Darüber hinaus verfügen ihre Eltern meist über ein geringes Wissen über die Funktionsweise des Bildungssystems. Aus dem fehlenden Selbstvertrauen ergeben sich teilweise bescheidenere Berufswünsche. Die Verantwortung für ihre Lernschwierigkeiten geben sich diese Kinder meist selber und nur selten den äusseren Umständen. Die allgemeine Unterwerfung und die Kritiklosigkeit gegenüber Lehrpersonen bestehen auch dann, wenn sie unter deren Verhalten zu leiden haben. Da von ihnen deren Regeln unkritisch akzeptiert werden, kommt es unvermeidlich zu Regelverstössen und zu Konflikten zwischen den Kindern. Die Lehrer fühlen sich in solchen Situationen ohnmächtig und überlassen die Konfliktlösung den Kindern selbst, was den Unterricht stark beeinträchtigen kann. Obendrein führt ihr auf die Substanz und Funktion fokussierender Habitus zur Einstellung, dass man „alles können muss“, dafür aber zur Unklarheit, wie man den Lernstoff einübt. Dies führt wiederum zur Ausblendung der Lernprozesse und

zu fehlendem Zugang zum schulischen Lerninhalt. Das geringe Allgemeinwissen und der sprachliche Notstand, sowie belastende Erfahrungen mit Noten verschlimmern die Situation um ein Mehrfaches. Schliesslich führen eintönige Freizeitgestaltungen mit viel Fernsehen und ausbleibender Unterstützung der Eltern zu völligen Abhängigkeit dieser Kinder von der schulischen Unterrichtsqualität. Im Gegensatz zu privilegierten Kindern können die nichtprivilegierten das Schulgeschehen, sei es das Unterrichtete oder den Umgang mit Gleichaltrigen, zu Hause nicht verarbeiten. Sie werden damit allein gelassen (vgl. Jünger 2008: 476ff).

3.4 Internationale Forschungen über soziokulturelle Einflüsse auf die Schulleistung

Die Literatur Review „Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien“ von Steinbach/Nauck (2004) beschäftigt sich mit dem unterschiedlichen Bildungserfolg Deutscher Kinder und Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. Es wird festgestellt, dass auf der individuellen Ebene die Migrantenfamilien hinsichtlich der ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitalausstattung benachteiligt sind. Ein wesentlicher Unterschied besteht darin, dass das kulturelle Kapital in Form von Bildungstiteln und Zertifikaten der Eltern, die nicht in der Aufnahmegesellschaft erworben sind, an Wert verlieren. So übt die erste Generation meist manuelle Berufe ohne gute Zukunftsaussichten aus. Die meisten verfügen auch über kein ökonomisches Kapital, welches sie bei der Einwanderung in das Gastland transferieren konnten. Im Gegenteil ist ihr Migrationsmotiv oft, möglichst viel ökonomisches Kapital im Gastland anzuhäufen um anschliessend zurückzukehren. Dies geschieht jedoch in wenigen Fällen. Die meisten bleiben bis ins Pensionsalter. Ihre Kinder kehren nur selten ins Heimatland zurück. Im Falle einer sozialen Abwärtsmobilität der Migranten wirkt sich diese oft auf die nächste Generation aus. Ausserdem verfügen sie nur über in ihrer Reichweite begrenzte soziale Netzwerke (vgl. Steinbach/Nauck 2004: 20ff). Eine weitere Forschung von Nauck et al. zeigt, dass es Migrantenfamilien im Gegensatz zu Deutschen Familien nicht gelingt, das Bildungskapital der Eltern in ökonomisches Kapital umzusetzen. Ausserdem weist der Bildungserfolg von Jugendlichen aus Migrantenfamilien, anders als bei deutschen Jugendlichen, einen sehr geringen Zusammenhang mit dem Bildungserfolg und dem ökonomischen Kapital der Eltern auf. Zusammenfassend zeigen die Resultate dieser Studie, dass die deutschen Familien durchschnittlich nicht nur

über mehr ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital verfügen als vergleichbare Migrantenfamilien, „sondern ihnen darüber hinaus die intergenerationale Transmission dieser Kapitalien besser gelingt“ (Steinbach/Nauck 2004: 29).

Eine Studie von Kristen/Granato (2007) untersucht die Schulleistungen der zweiten Migrantengeneration in Deutschland anhand von deren Chancen ein Abitur zu machen. Es wird nach Gründen für einen geringeren Anteil der Migranten an Gymnasien gesucht. Die allgemeine schichtspezifischen Faktoren, welche auch für die Einheimischen von Bedeutung sind, wie Bildungsniveau der Eltern und das kulturelle und soziale Kapital der Familie sowie die elterliche Bildungsaspirationen beeinflussen das Fortkommen der Kinder. Zusätzlich wird betont, dass die Migrantenfamilien mit weiteren Schwierigkeiten zu kämpfen haben. Die wichtigste ist wahrscheinlich das „Sprachproblem“ bzw. die sprachlichen Defizite, welche ausländische Eltern im Vergleich zu einheimischen aufweisen. Ausserdem wissen die Eltern mit Migrationshintergrund wenig über die Funktionsweise des Schulsystems in ihrem Gastland. Diese Barrieren können dazu führen, dass die Eltern von vornherein nicht bereit sind, ihre Kinder auf dem Weg ins Gymnasium zu unterstützen. Ein weiterer Grund kann eine „Diskriminierung“ in der Beurteilung seitens der Lehrer sein, die sich anschliessend in der Empfehlung fürs Gymnasium ausdrücken kann. Zum Zweck der Untersuchung beschränken sich die Autorinnen auf fünf grosse Migrantengruppen in Westdeutschland, die türkische, die ex-jugoslawische, die italienische, die griechische und die portugiesisch/spanische. Im Vergleich zu den deutschen Kindern haben alle Vertreter dieser Migrantengruppen mit Ausnahme der griechischen Kinder eine relativ kleinere Chance auf Abitur. In einem zweiten Schritt wird der soziale Hintergrund anhand der elterlicher Bildung und des beruflichen Prestige kontrolliert. Hier zeigt sich, dass die anfänglichen Differenzen nach Berücksichtigung des sozialen Hintergrundes fast verschwinden und dass einzig die Vertreter der zweiten Generation der italienischen Einwanderer immer noch geringere Chancen aufweisen, das Gymnasium zu besuchen. In einem weiteren Schritt wird untersucht, ob die ausländischen Jugendlichen genau so von der Bildung ihrer Eltern profitieren wie die Deutschen. In dieser Hinsicht zeigen signifikante Resultate, dass es einzig die türkischen Jugendliche sind, die von der hohen Bildung ihrer Eltern nicht in gleicher Masse profitieren, wie dies etwa die deutschen tun. Zusammenfassend zeigt diese Studie, dass die ethnischen Differenzen in der Schulleistung vor allem vom sozialen Hintergrund und von der Schichtzugehörigkeit abhängig sind (vgl. Kristen/Granato 2007: 8ff).

Eine von zahlreichen Studien aus der USA (Aston/McLanahan 1991) untersucht den Einfluss der Familienstruktur und des elterlichen Erziehungsverhaltens auf den Schulerfolg der Schüler bzw. auf die Wahrscheinlichkeit, die Highschool abzuschließen. Die Modelle zeigen, dass vor allem die elterliche Bildungsaspirationen und die allgemeine Kontrolle durch die Eltern den Schulerfolg der Schüler stark beeinflussen. Die Effekte des sozioökonomischen Status, der Rasse, der Religion und des Geschlechts werden bewusst ausgeblendet und als Kontrollvariablen verwendet.

Sewell/Shah (1968) untersuchten unter anderem die Einflüsse der elterlichen Bildung und der gemessenen Intelligenz der Schüler auf deren Bildungsaspirationen, sowie auf die Wahrscheinlichkeit eines Universitätsabschlusses. Sie kommen zum Schluss, dass das Bildungsniveau beider Eltern unabhängig von der Intelligenz des Schülers einen signifikanten Einfluss auf die Bildungsaspirationen und auf die Wahrscheinlichkeit eines Universitätsabschlusses hat. Je höher das elterliche Bildungsniveau desto grösser der Prozentsatz der Schüler, die es auf die Universität schaffen. Die Befunde zeigen, dass es auch Unterschiede nach Geschlecht gibt. So ist die Bildung des Vaters relativ wichtiger für den Bildungserfolg des Sohnes, als für den der Tochter. Umgekehrt zeigt sich, dass die Bildung der Mutter einen stärkeren Einfluss auf den Bildungserfolg der Tochter hat, als für den des Sohnes. Auch extreme Unterschiede im Bildungsniveau beider Eltern wirken sich eher negativ auf die Schulleistungen ihrer Kinder aus. Wenn beide Eltern ein hohes Bildungsniveau haben, ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder gute Bildungserfolge zeigen, am grössten.

Rodman/Voydanoff (1978) untersuchten die elterlichen Bildungs- und Berufsaspirationen unter Berücksichtigung ihrer Klassen- und Rassenzugehörigkeit in Detroit und Michigan, USA. Die Bildungsaspirationen wurden in mehrere Stufen unterteilt. Die Befragten mussten die Frage beantworten, wie glücklich sie wären, wenn ihr Kind beispielsweise die obligatorische Schule oder die Universität abschliessen würde. So entstand eine Auflistung elterlicher Bildungsaspirationen, welche darauf mit der jeweiligen Sozialschicht in Verbindung gebracht wurden. Es stellte sich heraus, dass Eltern aus tieferen sozialen Schichten, unabhängig von ihrer Rasse eine grössere Palette von Bildungs- und Berufsaspirationen haben als Eltern aus mittleren und oberen Schichten. Dies stützt die These, dass sich die unteren Schichten an den Mittelschichtidealen orientieren. Weil sie diese jedoch oft aufgrund von mangelnden Ressourcen nicht erreichen können, sind sie gezwungen ihre Erwartungen anzupassen. Deshalb haben Eltern aus der Unterschicht teilweise gleich hohe Ziele für ihre Kinder, wie Eltern aus der Mittel-

und Oberschicht. Die Bildungsaspirationen der schwarzafrikanischen Eltern fielen zudem signifikant höher aus als die der weissen Eltern. Insgesamt zeigt diese Studie, dass die gängige Meinung, Unterschichten hätten allgemein tiefere Bildungs- und Beschäftigungsaspirationen für ihre Kinder, so nicht zutrifft.

DiMaggio (1982) zeigt, dass es möglich ist, Bourdieus kulturelles Kapital als eine feste Grösse zu betrachten. Er argumentiert und zeigt empirisch, dass Schüler welche mindestens eine Art von Hochkultur praktizieren (bzw. Literatur), die Neigung haben, sich auch für andere zu interessieren (z.B. Musik). Wie schon erwähnt ist das Interesse der Schüler an solchen Aktivitäten von ihrem sozialen Milieu abhängig und primär von den Eltern geprägt. Deshalb kann man davon ausgehen, dass bestimmte kulturelle Aktivitäten der Schüler (z.B. gelebtes Interesse an klassischer Musik oder am Theater) ein Mass für deren kulturelles Kapital darstellt. Diese Forschung zeigt, dass das Kulturkapital bei beiden Geschlechtern einen signifikanten Einfluss auf die Schulnoten hat. Bei Berücksichtigung des sozialen Status, welches anhand der Ausbildung des Vaters gemessen wurde, zeigt sich jedoch, dass die Mädchen aus Akademikerfamilien vom geerbten Kulturkapital mehr als die Jungs profitieren. Bei Mädchen bestätigt sich demnach die kulturelle Reproduktionstheorie. Männliche Schüler aus tieferen Schichten profitieren dagegen mehr von ihren kulturellen Aktivitäten als solche aus höheren Schichten. Bei Jungen bestätigt sich somit die soziale Mobilitätstheorie (vgl. DiMaggio 1982:192ff).

Dumais (2002) untersucht den Einfluss des Habitus und des kulturellen Kapitals auf den Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern der achten Klasse. Einleitend wird die problematische Operationalisierung des Konzepts „kulturelles Kapital“ diskutiert. Dieses wird von Forschern je nach Datenlage anhand von unterschiedlichen Variablen gemessen, so dass nicht von einer einheitlichen Grösse gesprochen werden darf. In der Regel wird das kulturelle Kapital anhand schülerischer oder elterlicher Partizipation an den kulturellen Anlässen gemessen, z.B. Museums- oder Theaterbesuchen. Es zeigt sich, dass das kulturelle Kapital der Familie einen signifikant positiven Einfluss auf die Schulnoten hat. Dieser Effekt ist bei den Schülerinnen etwas stärker als bei den Schülern. Überraschend ist, dass die sportlichen Aktivitäten einen gleichen Effekt auf den Schulerfolg haben, vor allem bei Jungen. Gemäss der Autorin wird das Konzept vom Habitus in der Bildungsforschung völlig ausgeblendet. Sie möchte hingegen diese Grösse in ihr Modell einbeziehen. Sie operationalisiert Habitus anhand von Vorstellungen der Schülerinnen und Schülern über ihren zukünftigen Beruf. Sie erwartet, dass dieser Effekt bei männlichen Schülern grösser ist, da nach der Theorie der geschlechtsspezifischen

schen Sozialisation der Erfolg bei Jungen eine wichtigere Stellung haben kann als bei den Mädchen. Es zeigt sich, dass die Effekte des Habitus auf die Schulnoten sogar signifikanter sind als die jeweiligen des kulturellen Kapitals. Es ist jedoch fraglich, ob das Konzept vom Habitus anhand einer einzigen Variable operationalisierbar ist. Deshalb wird im Fazit auch die Notwendigkeit für weitere Forschungen mit diesem Konzept betont.

Lee/Bowen (2006) untersuchen den Einfluss von elterlicher Ausbildung, elterlichen Bildungsaspirationen und „parent involvement“ auf die akademische Leistung der Primarschüler in den USA. Parent involvement besteht aus zwei Dimensionen. Die erste Messdimension ist der Einsatz der Eltern in der Schule, wie zum Beispiel der Besuch von Elternabenden oder anderen schulischen Veranstaltungen. Die zweite Dimension enthält Variablen, welche z.B. die Hilfe bei den Hausaufgaben oder die Qualität der Kommunikation in der Familie beschreiben. Darüber hinaus wird auch der sozioökonomische Status berücksichtigt. In diesem Sample sind neben Latino-Amerikanern und Afroamerikanern die Euroamerikaner die Referenzgruppe für die Messung der Rassenunterschiede in der Schulleistung von Primarschülern in den USA. Die Resultate zeigen, dass die Lehrer signifikant höhere Leistungen bei Euroamerikanern gemeldet haben als bei den anderen zwei Gruppen. Die Schülerinnen und Schüler, welche nicht in armen Familien aufwachsen, zeigen ebenfalls bessere Leistungen. Während keine Unterschiede in Bildungsaspirationen und der Hilfe bei Hausaufgaben zwischen den drei Rassengruppierungen bestehen, zeigt sich dass die Euroamerikaner öfters die Elternabende besuchen und mehr mit ihren Kindern über Bildungsfragen kommunizieren. Gleichzeitig erbringen die afroamerikanischen und latinoamerikanischen Eltern mehr Aufwand für die Organisation der Freizeit ihrer Kinder. Schliesslich bestätigt die Studie die postulierte Vermutung, dass sich die Unterschiede in der Schulleistung der Kinder in den USA primär über sozioökonomische und Rassenunterschiede und erst sekundär über den Einsatz und Hilfe der Eltern in der Schule und im Alltag der Kinder erklären lassen.

Der Einfluss des kulturellen Kapitals auf die erreichte Schulleistung wird auch von niederländischen Autoren De Graaf et al. (2000) untersucht. Er misst das kulturelle Kapital anhand zweier Variablen, der Partizipation der Eltern an den „beaux arts“ und an ihrem Leseverhalten. Es wird argumentiert, dass diese Aufteilung Bourdieus Habitus durch die Partizipation an den „beaux arts“ wiedergibt und das Leseverhalten als Indikator für die linguistischen und kognitiven Fähigkeiten der Eltern, welche sie in Form von Kulturkapital an ihre Kinder weitergeben, beschreibt. Der Gewichtung der erwähnten Variablen

soll je nach der nationalen Wichtigkeit der Partizipation an den „beaux arts“ unterschiedlich sein. Z.B. wird der relative Einfluss der Partizipation an den „beaux arts“ in Frankreich oder in Italien als grösser gewichtet als in den Niederlanden, in der UK oder in den USA. Dies geschieht, weil in den Schulen Italiens und Frankreichs die Fächer Geschichte und Kunst im Vergleich zu anderen Ländern eine bedeutendere Position haben. Dagegen wird nachgewiesen, dass das Leseverhalten der Eltern in den Niederlanden der wichtigste Indikator für das Kulturkapital ist, da in den Niederlanden das Spracherlernen einen sehr hohen Stellenwert in der Sekundärbildung hat. Es wird angenommen, dass der Sozialstatus an sich keinen starken Einfluss auf den erreichten Schulerfolg hat, dass aber die elterlichen Bildungsaspirationen in der Regel bei den Eltern mit besserem Status und höherer Bildung grösser sind und so den Schulerfolg der Kinder beeinflussen. Diese Forschung zeigt, dass die elterliche Ausbildung sowie das elterliche Kulturkapital den signifikantesten Einfluss auf den Schulerfolg haben. Außerdem bestätigt sich die Annahme, dass in den Niederlanden das Leseverhalten der Eltern einen signifikanteren Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder hat als Partizipation an den „beaux arts“.

Sullivan (2001) hat anhand einer Eigenerhebung versucht Bourdieus Kulturkapital neu zu operationalisieren. Sie hat das kulturelle Kapital der Schüler anhand von deren Aussagen über ihre Aktivitäten und mittels Tests erhoben. Durch die Aussagen der Schüler hat sie die Kulturaktivitäten der Eltern und der Schüler, das kulturelle Wissen der Schüler und deren Wortschatz als Indikatoren für das Kulturkapital gewonnen. Sie hat weitere Variablen in ihr Modell aufgenommen, wie die elterliche Qualifikation und das Bildungsniveau, deren Klassezugehörigkeit, sowie das Geschlecht der Schüler und den Schultyp (obwohl nur 4 Schulen in Sample enthalten sind). Nach Einschluss aller Variablen wirken sich das Kulturkapital der Schüler, deren Leseverhalten, sowie die Klassezugehörigkeit ihrer Eltern hochsignifikant auf die Schulnoten aus.

In der internationalen PISA Studie (2000) wird die soziale Herkunft der Familie aufgrund von Indikatoren über die sozioökonomische Stellung der Eltern, über deren kulturelles Kapital und soziales Kapital erfasst. Als erster Indikator für die sozioökonomische Stellung dient wiederum die Berufstätigkeit der Eltern (international anhand des ISEI Indexes gemessen). Als zweiter Indikator für die sozioökonomische Stellung wird der relative Wohlstand der Familie herangezogen. Die Indikatoren für das kulturelle Kapital der Familie bestehen aus der nationalen Herkunft der Eltern und dem Humankapital der Eltern sowie aus der kulturellen Praxis der Familie. Die nationale Herkunft misst die

Vertrautheit mit der im Aufenthaltsland vorherrschenden Kultur und wird anhand des Geburtslands von Eltern und Jugendlichen sowie anhand der Sprache, die in der Familie gesprochen wird, ermittelt. Das Humankapital der Eltern wird anhand der ISCED (International Standard Classification of Education) gemessen. Die kulturelle Praxis der Familie soll ihre Nähe zur bürgerlichen Kultur ermitteln. Dies geschieht anhand von Fragen nach dem Besitz von Kulturgütern (Musikinstrumente, Kunstwerke usw.), von schulrelevanten Besitztümern (Taschenrechnern, Wörterbüchern usw.) sowie anhand von Fragen zum kulturellen Leben in der Familie (z.B. Musik hören, Bücher diskutieren) und zur Teilhabe der Schülerinnen und Schüler an sozial hoch bewerteten Formen der Kultur (z.B. Theater- oder Museumsbesuche). Schliesslich soll das soziale Kapital der Familie über die Struktur und die Grösse der Familie sowie die Erwerbstätigkeit der Eltern ermittelt werden. Es wird die Anzahl der im Haushalt lebenden Personen erfasst, sowie die Anzahl der Geschwister und die Stellung in der Geschwisterreihe. Zusätzlich wurden noch zwei Aspekte der Berufstätigkeit berücksichtigt: Längere Arbeits- oder Erwerbslosigkeit und die Vollbeschäftigung beider Eltern. Diese soll einen strukturell bedingten Mangel an Zeit oder an Gelegenheit zur Bildung von sozialem Kapital belegen. Verschiedene Aspekte der Eltern-Kind Beziehung tragen ebenfalls zur Bildung des sozialen Kapitals bei. Deshalb wurden die Erziehungsstile der Eltern, ihr Interesse am Fortkommen der Kinder in der Schule, sowie die Unterstützung bei Schularbeiten als weitere Indikatoren herangezogen (vgl. Baumert et al. 2001).

3.5 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Aus bestehenden Forschungen zum Thema Schulleistung ist es ersichtlich, dass die Schulleistungen, bzw. die Noten eine sehr wichtige Rolle im Schülerleben spielen. Dazu sind, nach Ulich (1993) die Bildungsaspirationen der Eltern an ihre Kinder allgemein hoch. Obendrein beeinflussen die erzielten Noten die Beziehungen der Schüler und Schülerinnen zu ihren Eltern und nicht selten auch unter einander. Rodman/Voydanof (1978) stellten fest, dass die Bildungsaspirationen der Eltern abhängig von deren Klassenzugehörigkeit sind. Dabei orientieren sich die Eltern aus den unteren Schichten an den Mittelschichtidealen. Eltern aus den unteren Schichten erwarten deshalb von ihren Kindern oft eine Aufwärtsmobilität, während sich Eltern aus den Mittel- und Oberschichten auch mit einem Statuserhalt zufrieden geben.

Eine Gemeinsamkeit zwischen den vier oben genannten Forschern Heller, Krapp, Hofer und Baumert ist, dass sie alle bei den Schulleistungen zwischen den kognitiven Faktoren bzw. den Persönlichkeitsfaktoren und den nicht kognitiven Faktoren, wie beispielsweise häusliche und schulische Umgebung differenzieren. Die nicht kognitiven Faktoren werden je nach Autor in unterschiedlicher Art und Weise operationalisiert, mit der Schulleistung in Verbindung gebracht und gewichtet. Bei Krapp (1973) stehen die Erziehungsziele und Erziehungsstile in Verbindung mit dem Sozialstatus im Zentrum, während sie bei Hofer (2002) das Selbstwertgefühl des Kindes entscheidend prägen. Baumert (2003) betont dagegen, dass die kulturelle und die kommunikative Praxis der Familie sowie die in der Familie gesprochene Sprache einen entscheidenden Einfluss auf die Schulleistung haben.

Einer der strittigen Punkte in der Schulleistungsforschung ist die Rolle des Migrationsstatus. Einige Forschungen (Moser/Noter 2000) belegen, dass Migrantenkinder sowohl in Sprache, als auch in Mathematik schlechtere Leistungen als einheimische Kinder aufweisen. Andere (Hutmacher 1995) dagegen behaupten, dass diese Unterschiede bei Mitberücksichtigung der sozialen Herkunft nicht signifikant bleiben. Auch die Ergebnisse der PISA Studie von 2003 zeigen, dass es vor allem die soziale Herkunft und ein bildungsfernes Milieu sind, die die Schulleistungsunterscheide erklären. Kronig (2003) kommt zum Schluss, dass es sich in der Schweiz bei der Überweisung von Migrantenkinder in Sonderklassen teilweise um willkürliche kantonale Entscheide handelt. Lanfranchi (2002) stellt dazu fest, dass schlechte Arbeitsbedingungen der ausländischen Eltern und deren fehlende Bereitschaft, die Kinder in die vorschulischen Einrichtungen zu schicken, die Schulleistungen ihrer Kinder negativ beeinflussen. Jünger (2008) untersucht den Einfluss der Ressourcenprivilegierung auf die Einstellungen der Schulkinder zur Bildung. Sie kommt zum Schluss, dass sich die schulischen Logiken der ressourcenprivilegierten und –nichtprivilegierten Kinder grundsätzlich unterscheiden. In der Regel bringt dieser Unterschied einen Vorteil für die ressourcenprivilegierten Kinder mit sich.

In den internationalen Forschungen zum Thema „Schulleistungsdeterminanten“ sind sich die Forscher einig, dass das elterliche Bildungsniveau, das kulturelle Kapital, sowie die kindlichen bzw. elterlichen Bildungsaspirationen wichtige Bestimmungsvariablen der Schulleistungen sind [Aston/McLanahan (1991), Baumert et al. (2001), De Graaf et al. (2000), DiMaggio (1982), Dumais (2002), Sewell/Shah (1968) und (Sullivan 2001)].

In den Forschungen über Schulleistungen in den Migrantenfamilien sind zusätzliche Einflussvariablen anzutreffen, wie sprachliche Defizite in emigrierten Familien, deren Unkenntnis betreffend der Funktionsweise des Schulsystems im Gastland, begrenzte soziale Netzwerke oder eine Diskriminierung bei der Empfehlung für den Übertritt in das Gymnasium [Kristen/Granato (2007), Steinbach/Nauck (2004)].

3.6 Bezug zur Theorie

Die theoretischen Annahmen über das kulturelle Kapital von Bourdieu (1992) und das soziale Kapital von Coleman (1988) liessen sich durch eine Vielzahl an Forschungsarbeiten empirisch bestätigen. In der Bildungsforschung ist Bourdieus Konzept vom kulturellen Kapital längst kein rein theoretisches Konstrukt mehr, sondern eine empirisch erfassbare und messbare Grösse. Die Operationalisierung des Kulturkapitals bleibt dennoch problematisch, da es keine einheitliche Meinung gibt, wie dieses zu erfassen sei. Trotzdem hat sich gezeigt, dass ein Mehr an Kulturkapital in der Familie für Schülerinnen und Schüler in der Regel bessere Schulleistungen bedeutet. Diesen Befund bestätigen Baumert et al. (2000); De Graaf et al. (2000); DiMaggio (1982); Kristen/Granato (2007); Steinbach/Nauck (2004); und Sullivan (2001).

Das theoretische Konstrukt vom sozialen Kapital wird in der Bildungsforschung ebenfalls nicht einheitlich operationalisiert. Bei Hofer (2002) sind beispielsweise die schulbezogenen Eltern-Kind-Interaktionen nicht unter das Sozialkapital operationalisiert. Gleich verhält es sich mit der Qualität der Kommunikation in der Familie von Lee/Bowen (2006), welches dort dem „parental involvement“ zugeordnet wird. Dabei könnte diese Variable definitionsgemäss Colemans Sozialkapital zugeordnet werden. Dagegen erfasst Sozialkapital bei Baumert (2001) beispielsweise die kommunikative Praxis in der Familie, die Struktur und andere Merkmale der Familie sowie Angaben über die Beschäftigung der Eltern.

Bourdies Konzept vom Habitus als „inkorporierte Klasse“ wird in der quantitativen Bildungsforschung am wenigsten operationalisiert. Der Habitus ist ein sehr komplexes und schwer operationalisierbares Gebilde von Einflüssen, welches auf verschiedenen Ebenen entsteht. Jünger (2008) hat anhand einer qualitativen Analyse Bourdieus theoretische Annahmen über die Einflüsse des Habituskonstrukts auf die schulische Entwicklung von Kindern bestätigt. Dabei zeigt sich, dass sich der Habitus des Kindes anhand von Angaben über die sozioökonomische Stellung seiner Eltern, deren Ausbildungen,

sowie deren berufliche Positionen erfassen lässt. Konkret wird hier der Habitus anhand von Ressourcenprivilegierung gemessen. Dumais (2002) hingegen hat Habitus anhand von Angaben über die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler über ihren zukünftigen Beruf operationalisiert. Auch in diesem Fall hat der Habitus signifikante Einflüsse auf die Schulnoten. Eine solche Operationalisierung des Habitus ist durch Bourdieus Theorie gleichermassen gestützt, da die kindlichen Bildungsaspirationen gleich wie das kulturelle Kapital durch die Weitergabe von Werten, Tugenden und Kompetenzen entstehen. Die theoretischen Annahmen der schichtspezifischen Sozialisation sind hier ebenfalls von Bedeutung. Die Variable für elterliche Bildungsaspirationen und deren Einflüsse auf die Schulleistungen ist für manche Bildungsforscher von besonderem Interesse gewesen. Rodman und Voydanof (1978) haben herausgefunden, dass sich Eltern aus der unteren Schicht an den Idealen der Mittelschicht orientieren und deshalb im Durchschnitt von ihren Kindern eine Aufwärtsmobilität erwarten, während sich Eltern aus den Mittel- und Oberschicht mit einem Statuserhalt zufrieden geben.

Der Einfluss der in der Familie gesprochenen Sprache auf die Schulleistung ist bedeutsam in multikulturellen Umgebungen. Deshalb wird dies in der PISA Studie mitberücksichtigt (Baumert et al. 2001). Wie in der Theorie vermutet, haben es die Kinder, welche in der Familie eine andere Sprache als die Schulsprache verwenden, verhältnismässig schwerer, gute Schulleistungen zu erzielen.

Somit ist der Bezug zur Theorie hergestellt und die Grundlage für die Formulierung eines neuen Modells zur statistischen Auswertung über von Einflüssen auf die Schulleistungen gegeben.

3.7 Postulierte Zusammenhänge im Pfadmodell

Eine weitere Aufgabe dieser Arbeit ist es zunächst ein Pfadmodell über die beobachteten Zusammenhänge zu zeichnen. Die Abbildung 2 soll die Beziehungen zwischen den theoretischen Konstrukten und den gemessenen Variablen, sowie die Zusammenhänge zwischen den unabhängigen und der abhängigen Variable verdeutlichen.

Als erstes ist das theoretische Konstrukt „Herkunft“ zu sehen. Dieses wird durch den ethnisch-kulturellen Hintergrund und durch die Ressourcenverfügbarkeit der Haupterziehungsperson bestimmt (vgl. 4.2.2.)

Die Variablen „Haushaltseinkommen“ und „Beruf der Eltern“ messen den „sozioökonomischen Status“.

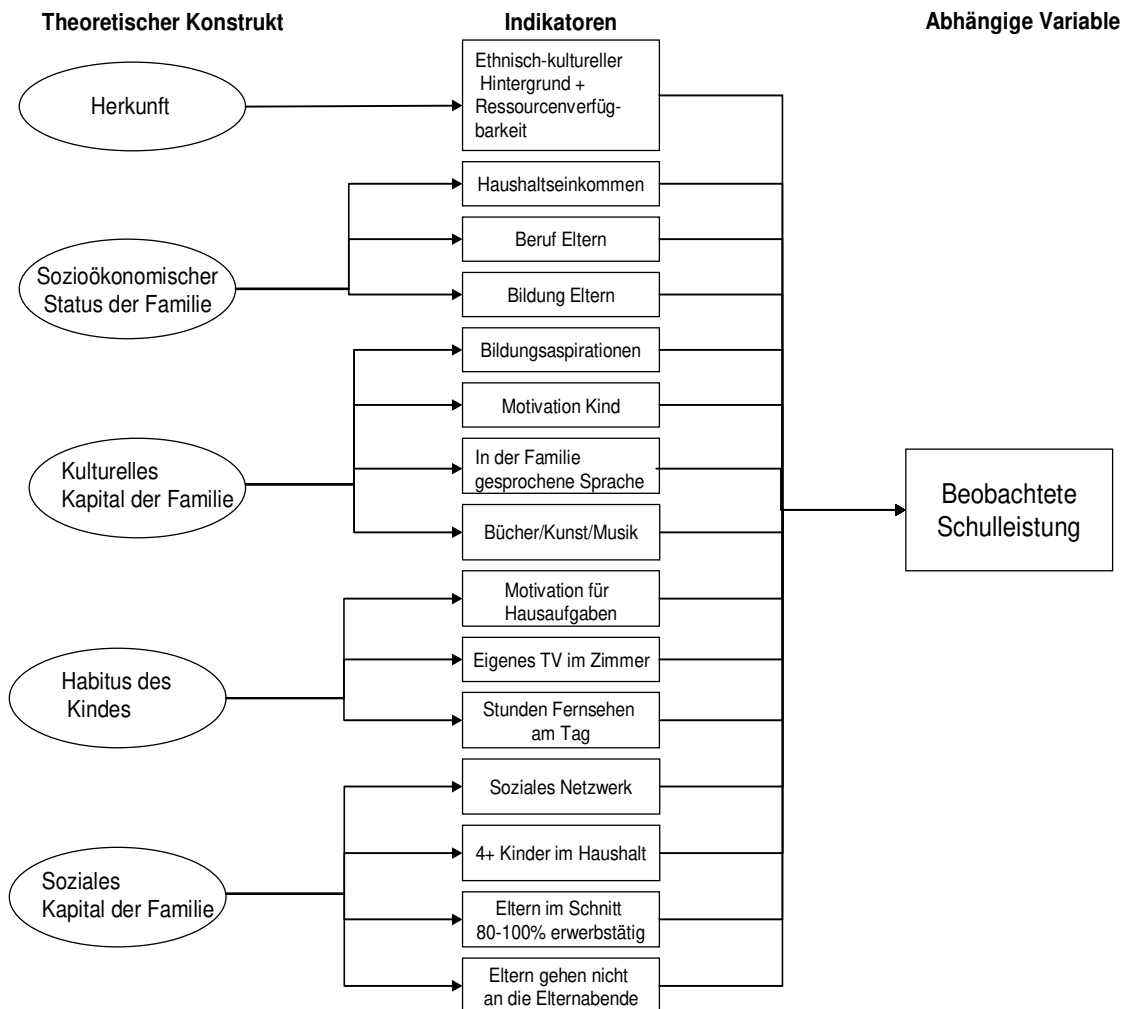
Die Variablen „Bildungsaspirationen der Eltern“, „Motivation des Kindes in die Schule zu gehen“, Angaben zum „Besuch von Musik- oder Kunststunden, sowie Vorliebe zum Lesen“ und „die in der Familie gesprochene Sprache“ werden als „kulturelles Kapital“ gedeutet.

Der „Habitus des Kindes“ wird mit Hilfe der Angaben zu seiner „Motivation Hausaufgaben zu machen“, zum „Vorhandensein eines Fernsehapparats in seinem Zimmer“ und zu seinem „Fernsehkonsument“ gemessen.

Schliesslich werden für die Bestimmung des sozialen Kapital folgende Indikatorvariablen betrachtet: „Einbettung der Eltern in das soziale Netzwerk der Nachbarschaft“, „Familien mit vier oder mehr Kinder“, „durchschnittliche Beschäftigung der Eltern von 80-100%“, und die „Abwesenheit der Eltern an den Elternabenden“.

Folgende Grafik soll die theoretische Konstrukte und die dazugehörige Indikatorvariablen und deren Beziehungen verdeutlichen. Um den konkreten Einfluss einzelner ausgewählter Einflussvariablen auf die Schulleistungen der Primarschüler der Stadt Zürich zu untersuchen, werden daraufhin die Variablen operationalisiert. Genaue Angaben zur Operationalisierung von Variablen befinden sich im Teil 4.1.

Abbildung 2: Pfadmodell der vermuteten Zusammenhänge zwischen Indikatorvariablen und gemessener Schulleistung



4 Methodik

4.1 Datenbasis

Die verwendeten Daten stammen aus dem Projekt „Zürcher Projekt zur sozialen Entwicklung von Kindern (z-proso)“, welches in den Jahren 2003 bis 2008 an den Primarschulen der Stadt Zürich durchgeführt wurde. In dieser Arbeit wurden jedoch nur die Daten aus der Welle 3, aus der Befragung 2006/2007 gebraucht. Die Grundgesamtheit der Befragung bestand aus Kindern, die im Jahr 2004 eingeschult worden sind. Nach einem Zufallsverfahren wurden 56 Schulhäuser ausgewählt. Dabei wurden die Schulhäuser in den wenig privilegierten Schulkreisen übergewichtet. Beginnend nach der ersten Klasse wurden jeweils über 1000 Primarschüler befragt. Die drei Erhebungswellen enthielten Umfragen mit den Kindern, einem Elternteil, sowie jährliche Beurteilungen durch Lehrpersonen.

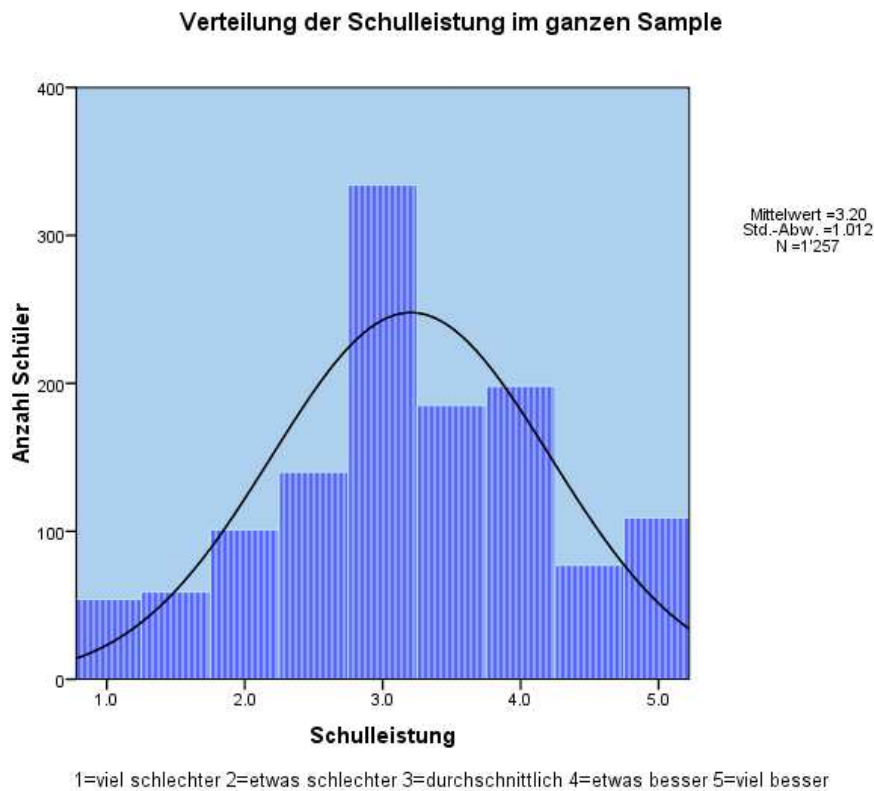
4.2 Operationalisierung von Variablen

4.2.1 Abhängige Variable

Die interessierende abhängige Variable ist die Schulleistung der Primarschüler. Um eine geeignete Grösse für deren Messung zu erhalten, wird der Durchschnitt der Schulleistungen in Mathematik (T3.1_ACHIEVE01) und Lesen (T3.1_ACHIEVE02) als Indikator genommen. Die zugrunde liegende Variablen entstammen der Einschätzung der Lehrpersonen, ob die jeweiligen Schulleistungen des Schülers viel besser (5), etwas besser (4), gleich (3), etwas schlechter (2) oder viel schlechter (1) als der Durchschnitt sind (unter Durchschnitt ist die Normalleistung im gegebenen Alter gemeint). Es wird angenommen, dass die Abstände zwischen den einzelnen Bewertungen gleich sind. Die neu entstandene Variable Sch_leistungT3, welche die durchschnittliche allgemeine Schulleistung am Ende der dritten Klasse misst, hat die Ausprägungen 1; 1.5; 2; 2.5; ...; 5. Dabei steht der Wert 3 für durchschnittliche Leistung. Aus datentechnischen Gründen wurden für die Bildung der abhängigen Variable nur die Schulleistungen aus der dritten Welle berücksichtigt. Es ergibt sich somit eine Stichprobengrösse von 1`257 gültigen Fällen. Aus Abbildung 3 ist ersichtlich, dass die abhängige Variable im Sample annäherungsweise normalverteilt ist, wobei die durchschnittliche Leistung etwas überrepräsen-

tiert ist. Der Mittelwert beträgt 3.2, die Standardabweichung 1.01. Im Anhang Punkt i. und ii. befinden sich die Verteilungen der Schulleistung nach Geschlecht und Schulkreis.

Abbildung 3: Verteilung der abhängigen Variable Schulleistung



4.2.2 Unabhängige Variablen

Den theoretischen Rahmen für die Operationalisierung der unabhängigen Variablen bieten die Konzepte der sozioökonomischen Stellung, des kulturellen und des sozialen Kapitals der Familie, sowie des Habitus des Kindes (vgl. Kap.3). Die konkrete Operationalisierung erfolgt teilweise in Anlehnung an PISA (2000) bzw. an Baumert (2003).

i. Indikatoren für den sozioökonomischen Status der Familie

- Das Haushaltseinkommen wird anhand der Variable V6410 gemessen. Es geht auf folgende Frage zurück *“Please estimate the income of your household taking all sources of income into account. Include the income of all persons who live in this household with you. What letter on the present card best corresponds to*

your yearly or respectively monthly income?”¹ Dabei mussten sich die Eltern zwischen den Ausprägungen A (0- 1999\Monat bzw. 0- 23999\Jahr) bis J (15000- und mehr\Monat bzw. 180000- und mehr\Jahr)“entscheiden. Die fehlenden Werte wurden anhand des linearen Trends geschätzt und ersetzt (vgl. Kap.4.3; Tabelle 4). Die neu erstellte Variable heisst **HHEinkommen**.

- Der Beruf der Eltern wird im Datensatz anhand von zwei Variablen gemessen: Dem Beruf des Vaters (Index ISEI88_MPC, V6320) und dem Beruf der Mutter (Index ISEI88_FPC, V6130). Für die hier folgenden Analysen wird eine neue Variable gebildet (**BerufEltern**), welche den grösseren der zwei Werte abbildet.

ii. Indikatoren für das kulturelle Kapital

Wie unter Abschnitt 3.2. bereits erklärt, sind für die Prozessmerkmale familiärer Lebensverhältnisse nach Baumert (2003) unter anderem die kulturelle und kommunikative Praxis der Familie von Bedeutung (vgl. Baumert 2003:60f). Das kulturelle Kapital² der Familie wird anhand von folgenden Indikatorvariablen gemessen.

- Das höchste erreichte Bildungsniveau der Eltern wird anhand der aus V6090 und V6290 neu erstellten Variable **BildungEltern** gemessen: “*What is your\her highest level of education?*” Die Variable entspricht dem höheren Bildungsniveau beider Elternteile, wobei die Kategorien 1 bis 10 (1=obligatorische Schule nicht abgeschlossen bis 10=ETH/Universitätsabschluss) das erreichte Bildungsniveau beschreiben. Die fehlenden Werte (97=trifft nicht zu, 98=weiss nicht, 99=keine Antwort) wurden als Systemmissings umcodiert.
- Die elterlichen **Bildungsaspirationen** werden anhand der Durchschnittswerte der Variablen P2_2210_9, P22210_10 und P2_2210_11, berechnet. Die zugrunde liegenden Fragen lauten: “1) *It is very important for me that <?> is successful at school*; 2) *It is important for me that <?> will make it to grammar school (Gymnasium\Mittelschule) later on*; 3) *I think it is likely that <?> will go*

¹ Diese und alle folgenden Fragen wurden im Originaltext (und Sprache) aus dem Datensatz übernommen.

² Teilweise könnten dieselben Variablen für das kulturelle Kapital und für den Habitus operationalisiert werden, weil der Habitus auch als „gelebtes“ kulturelles Kapital definiert wird. Die Aufteilung für die folgende Datenanalyse erfolgt deshalb nach eigenen Ermessensüberlegungen.

to grammar (Gymnasium\Mittelschule) school later on”. Die Antwortkategorien wurden an einer Skala von 1=“stimmt ganz“ bis 10=“stimmt überhaupt nicht“ gemessen.

- Es wird angenommen, dass die Einstellung des Kindes zur Schule ihren Ursprung in der Familie hat. Die Variable **K2_LikesSchool** misst die Motivation des Kindes in die Schule zu gehen. Die Kinder wurden gefragt: „*Wie gerne gehst Du in die Schule?*“ Die Antwortkategorien sind von 0=“gar nicht gerne“ bis 3=“sehr gerne“.
- Indikator für die in der Familie gesprochene Sprache ist die aus V1090 erstellte **dummySPRACHE** mit den Ausprägungen 0=(Schweizer)-Deutsche Sprache, 1=andere Sprache. Es wird davon ausgegangen, dass die Kinder welche zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen, einen Mangel an kulturellem Kapital erfahren.
- Um das kulturelle Kapital des Kindes zu messen wird das Interesse an Büchern, Kunst und Musik benutzt. Die neue Variable **KulturKapital** wurde anhand von einer Faktorenanalyse aus den folgenden Variablen V5315 gebildet: „<?> goes to a music, dance or drama lesson outside school“, V5335: „<?> practices a music instrument“, V5365: “<?> paints or does some crafts” und V5370 “<?> is occupied with a book (reading or looking at it)“. Die Antwortskala der verschiedenen Items reichte jeweils von 1=“an einem Tag in der Woche“ bis 7=“an 7 Tagen in der Woche“.

iii. Indikatoren für den Habitus des Kindes

Wie bereits erläutert beschreibt der Habitus bestimmte Angewohnheiten und kann deshalb anhand von zahlreichen Variablen operationalisiert werden. In diesem Zusammenhang wird der Einfluss folgender Indikatorvariablen auf die Schulleistung der Primarschüler der Stadt Zürich untersucht:

- Um die kindlichen Bildungsaspirationen zu messen wird die Variable **P2_2020** gebraucht. Die Eltern hat man gefragt: “How much does <?> like to do his\her homework?”, mit Antwortkategorien von 1= „does not like that much“ bis 10= „likes extremely much“. Es wird angenommen, dass die Vorliebe, Hausaufgaben zu machen, das Interesse des Kindes an der Schule am besten widerspiegelt.
- Aus der Variable K36110 wird eine Dummy Variable **Fernseher** erstellt mit den Ausprägungen 0= „Fernseher im Zimmer“ und 1= „kein Fernseher im Zimmer“.

Das Fernsehverhalten des Kindes wird als Habitus aufgefasst, da es in der Regel in der Familie erlernt wird und somit milieuabhängig ist.

- Dauer des Fernsehkonsums **StundenFerns** (K3_6180): „*An einem normalen Schultag, wo Du auch am Nachmittag Schule hast, wie lange luegst Du da im Ganzen etwa Fernsehen?*“ Die Antwortkategorien 1=“mehr als 3 Stunden“ bis 6=“(fast) nie“.

iv. **Indikatoren für das soziale Kapital**

Das soziale Kapital nach Bourdieu bzw. Coleman beinhaltet jeweils unterschiedliche Bestandteile. Es wird anhand der folgenden Variablen operationalisiert.

- Die soziale Integration im Quartier wird anhand eines erstellten Faktors **Soz-Network** gemessen. Dieser enthält die Variablen V3310 bis V3350 und zeigt, wie gut die Eltern in ihrem Quartier integriert sind. Bsp. „*Had lunch or dinner with a neighbour*“ oder „*Helped a neighbour with a minor problem (e.g. repair something, help out with some food, etc.)*“.
- Die Variablen **Kinder1**, **Kinder2_3**, **Kinder4**, **Kinder5_7** sind Dummy Variablen mit den Ausprägungen 0 und 1 und zeigen die jeweilige Anzahl der in einem Haushalt lebenden Kinder unter 18 Jahre, wobei die Zahl im *Variablen Namen* Namen der Variablen immer für die zutreffende Anzahl Kinder steht (z.B. **Kinder1** heisst „Einzelkind“). Diese Variablen wurden aus V1099, V1199, V1299, V1399, V1499, und V1599 [“*Are there other children (younger than 18) living in this household?*“] erstellt. Anhand von theoretischen Überlegungen und einer Voranalyse der Daten wurde eine neue Variable erstellt (**vielKinder**), welche für Familien mit vier oder mehr Kindern steht.
- Die Variable **bis 100Prozent** zeigt auf, ob die beiden Eltern im Durchschnitt zwischen 80 und 100 Prozent arbeiten. Diese Variable wird aus den Variablen V6110 und V6310 gebildet. Sie erfassen den Beschäftigungsgrad der Eltern: „*At what percentage do you\does she work?*“, wobei der Beschäftigungsgrad in Prozent eingegeben wurde. Bei Alleinerziehenden wurden zusätzlich 100 Prozent dazugerechnet (Alleinerziehende wurden anhand der Variablen V2199 und V2099: „*Is <?> s father/mother or another male/female adult in charge of him\her living in this household?*“ identifiziert.
- Interesse am Fortkommen des Kindes in der Schule wird anhand der Variablen **KeinElternabend** gemessen. Für diesen Zweck wurde die Variable **P2_2130:**

“How many of these parent evenings did you or your husband\wife\partner attend?” umkodiert. Die ursprünglichen Kategorien „0 bis 10 Mal“ wurden zuerst in 0, 1 bis 2 Besuche, 3 und mehrere Besuche umkodiert. Anschliessen wurden drei Dummyvariablen mit Ausprägungen 0 und 1 erstellt. Die Variable **KeinElternabend** zeigt welche Eltern an keinem Elternabend teilgenommen haben.

v. Kontrollvariable und weitere verwendete Variablen

- Die Variable Geschlecht kontrolliert Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen (0=“männlich“, „1=weiblich“).
- Der Migrationshintergrund des Kindes wird anhand der Variable `ethnic_PC` abgebildet, welche den Migrationshintergrund der Haupterziehungsperson bzw. der Mutter zeigt. Die Variable wird als Gruppierungsvariable für deskriptive Statistiken verwendet.
- Die Verteilung der abhängigen Variablen nach Schulkreisen (im Anhang) wird mithilfe von `ADR_SchulkreisNUM` vorgenommen.

4.3 Deskriptive Statistiken

4.3.1 Verteilung der Variablen nach dem ethnisch-kulturellen Hintergrund

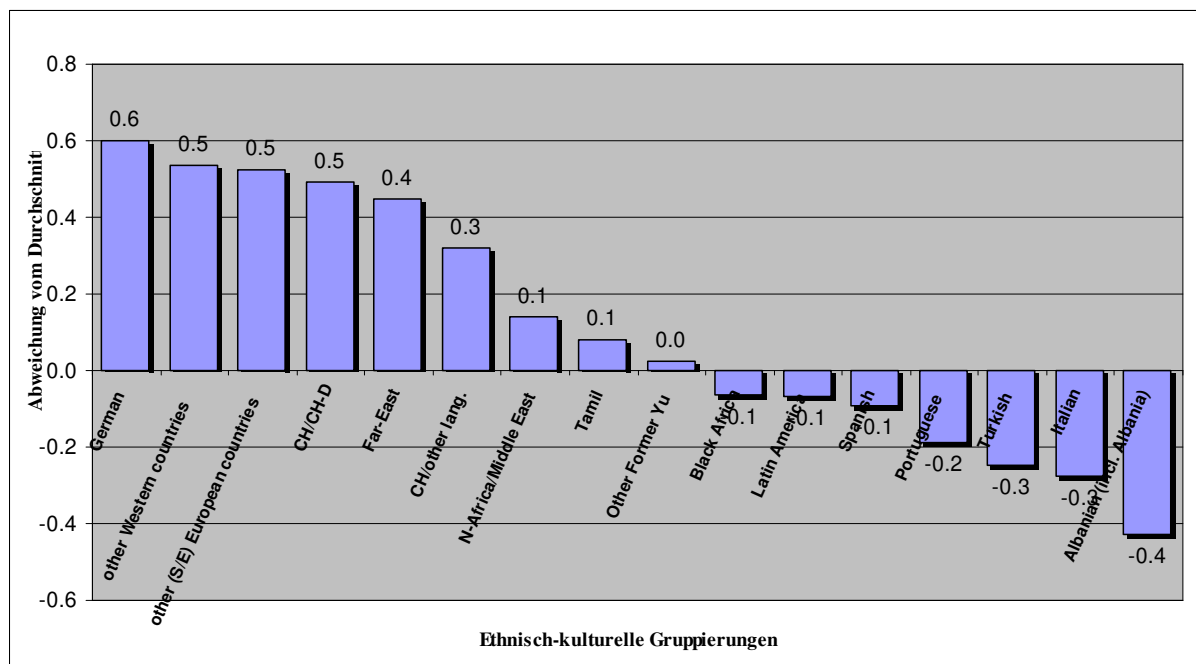
Die Verteilungen der unabhängigen Variablen sollen in den Familien mit und ohne Migrationshintergrund analysiert werden. Dabei wird nicht die Nationalität als Gruppierungsvariable verwendet, sondern der ethnisch-kulturelle Hintergrund der Haupterziehungsperson (d.h. ob die Haupterziehungsperson in der Schweiz oder im Ausland geboren wurde). In drei Fällen wird neben dem Geburtsland auch die Muttersprache der Haupterziehungsperson als weiteres Gruppierungsmerkmal berücksichtigt: wenn die Person in der Schweiz geboren ist und eine andere Muttersprache hat als Schweizerdeutsch, wenn die Person aus dem Gebiet des Ex-Jugoslawiens kommt und deren Muttersprache Albanisch ist und wenn die Haupterziehungsperson aus Sri Lanka und (Süd-)Indien kommt und deren Muttersprache Tamilisch ist (vgl. Eisner et al. 2008). Die Verteilung der Variable ethnisch-kultureller Hintergrund (`ethnic_PC`) ist im Anhang Abschnitt iii. dargelegt.

Tabelle 1: Verteilung der Schulleistungen nach ethnisch-kulturellen Gruppierungen

Ethnisch-kultureller Hintergrund	Schulleistung (Mittelwert)
Deutsch	3.57
Andere Süd-Ost EU	3.53
Andere westliche Staaten	3.52
Schweizer/Deutschsprachig	3.50
Ferne Osten	3.45
Schweizer/andere Sprache	3.32
Nord-Afrika/Mittlere Osten	3.10
Tamilisch	3.08
Andere Ex- Yu Staaten	3.03
Lateinamerika	2.93
Schwarzafrika	2.92
Spanisch	2.91
Portugiesisch	2.79
Türkisch	2.75
Italienisch	2.72
Albaner (inkl. Albanien)	2.57

Die Tabelle 1 zeigt, dass sich die Mittelwerte der Schulleistung zwischen den verschiedenen ethnisch-kulturellen Gruppierungen teilweise deutlich unterscheiden. Die Abbildung 4 verdeutlicht diese Differenzen: Die Deutschen und die Schweizer Kinder sowie die Kinder aus westlichen Ländern zeigen in der Schule eher überdurchschnittliche Leistungen, während Kinder, deren Haupterziehungspersonen aus albanischen, italienischen, türkischen, portugiesischen, spanischen und anderen Gebieten stammen eher unterdurchschnittlich abschneiden. Die Grafik legt nahe, dass es in der Stadt Zürich zwischen der ethischen Herkunft und den Schulleistungen durchaus einen Zusammenhang gibt. Ob dieser Zusammenhang systematisch und statistisch signifikant ist, wird in einer nachfolgenden Regressionsanalyse überprüft.

Abbildung 4: Abweichung des Mittelwerts der Schulleistung einer Gruppierung von der Durchschnittsleistung



In der Abbildung 4 sind die (gerundeten) durchschnittlichen Schulleistungen der Kinder aufgrund der ethnischen Herkunft ihrer Haupterziehungspersonen dargestellt. Der Nullpunkt auf der x-Achse stellt die durchschnittliche Schulleistung dar (Wert 3). Es ist in dieser Grafik klar ersichtlich, dass sich die Schulleistungen nach ethnischen Gruppierungen unterscheiden. Die mit einem Wert von 3.6 höchste durchschnittliche Schulleistung weisen die Kinder auf deren Haupterziehungspersonen deutscher Herkunft sind. Darauf folgen Kinder aus den anderen westlichen Ländern, anderen südosteuropäischen Ländern, sowie Schweizerkinder deutscher Muttersprache. Bemerkenswert ist es, dass Kinder von Schweizer Eltern aus der lateinischen Schweiz in der Stadt Zürich mit einem Wert von 3.3 im Durchschnitt schlechter abschneiden als Kinder aus fernöstlichen Ländern (3.4). Um lediglich 0.1 bzw. -0.1 Punkte von der durchschnittlichen Schulleistung sind Kinder entfernt, deren Eltern aus Nordafrika und dem Mittleren Osten, Sri Lanka, Ex-Jugoslawien, Schwarzafrika, Lateinamerika und Spanien stammen. Schliesslich weisen Kinder, deren Eltern aus Portugal stammen, im Durchschnitt eine Schulleistung von 2.8 Punkten auf. Kinder türkischer und italienischer Eltern weisen Schulleistungen von durchschnittlichen 2.7 Punkten auf. Die Kinder, deren Haupterziehungspersonen albanischer Herkunft sind, weisen mit 2.6 Punkten im Durchschnitt die schlechtesten Schulleistungen an den Zürcher Primarschulen auf.

Im Weiteren werden die Verteilungen der unabhängigen Variablen Bildung und Beruf der Eltern sowie der Haushaltseinkommen der Familie nach ethnisch-kulturellen Gruppierungen analysiert.

Tabelle 2: Verteilung von ausgewählten Indikatoren zum sozio-ökonomischen Status der Familie nach ethnisch-kulturellen Gruppierungen: Bildung

Ethnisch-kultureller Hintergrund	Bildung Eltern (Mittelwert)	Legende Bildungsstufen: 1=obligatorische Schule nicht abgeschlossen; 2=obligatorische Schule; 3=Haushaltskurse; 4=Berufslehre; 5=Vollzeitberufsschule; 6=Maturität\Gymnasium; 7=Höhere Berufsausbildung mit Meisterdiplom; 8=Techniker- oder Fachschule; 9=Höhere Fachhochschule; 10=ETH\Universität
Deutsch	8.93	
Anderer Süd-Ost EU	8.91	
Anderer westliche Staaten	7.80	
Schweizer/Deutschsprachig	7.17	
Nord-Afrika/Mittlerer Osten	6.80	
Schweizer/andere Sprache	6.55	
Lateinamerika	6.39	
Ferner Osten	6.11	
Spanisch	6.06	
Italienisch	5.57	
Anderer Ex-Yu	5.26	
Schwarafrika	5.07	
Albaner(inkl. Albanien)	4.93	
Türkisch	4.53	
Tamilisch	4.30	
Portugiesisch	3.39	

Die Tabelle 2 macht deutlich, dass die höchste abgeschlossene Bildungsstufe der Eltern stark nach ethnischen Gruppierungen variiert. Die portugiesischen, tamilischen, türkischen, albanischen, schwarzafrikanischen und ex-jugoslawischen Eltern haben nur selten eine Maturität erreicht. Dagegen haben die italienischen und die spanischen Eltern, die Eltern aus dem Fernen Osten und Lateinamerika, die nicht-deutschsprachigen Schweizer sowie die Eltern aus Nord-Afrika und dem Mittleren Osten häufiger eine Maturität oder auch eine höhere Berufsbildung erreicht. Eine höhere Berufsbildung bis eine universitäre Bildung wird oft von den deutschsprachigen Schweizern, Eltern aus anderen westlichen Staaten und anderen Süd-Ost europäischen Staaten sowie den deutschen Eltern abgeschlossen.

Tabelle 3: Verteilung von ausgewählten Indikatoren zum sozioökonomischen Status der Familie nach ethnisch-kulturellen Gruppierungen: Beruf

Ethnisch-kultureller Hintergrund	Mittelwert Beruf Mutter	Mittelwert Beruf Vater
Portugiesisch	20.6	27.2
Tamilisch	23.3	27.6
Albanisch (inkl. Albanien)	24.4	30.7
Andere Ex-Yu	37.5	32.8
Türkisch	34.2	35.4
Schwarzafrica	33.3	40.4
Ferne Osten	39.0	43.4
Italienisch	42.3	44.8
Nord Afrika/Mittlere Osten	39.9	49.0
CH-andere Sprache	45.6	49.1
Spanisch	41.4	49.3
Latein Amerika	36.7	54.2
Schweizer deutschsprachig	50.6	55.2
Andere westliche Länder	50.4	58.1
Andere Süd-Ost EU	51.8	62.0
Deutsch	54.1	66.3

Legende

Beispiele für ISEI Skala (vgl. GESIS 2008):

20=Hilfsarbeitskräfte;
25=Pflege und verwandte Berufe;
31=Anlage und Maschinenbediener sowie Montierer;
34=Handwerks und verwandte Berufe;
40=Dienstleistungsberufe, Verkäufer ;
45=Bürokräfte, kaufmännische Angestellte;
50=Techniker und gleichrangige nichttechnische Berufe;
65=Sozialwissenschaftler und verwandte Berufe;
69=Physiker,Mathematiker und Ingenieurwissenschaftler
70=Angehörige Gesetzgebender Körperschaften und leitende Verwaltungsbedienstete;
85=Mediziner/Juristen

Die ISEI Skala beschreibt auf der Basis von Bildungs-, Berufs- und Einkommensdaten die sozial-ökonomische Stellung in der Berufswelt.

Der Berufsstatus nach ethnisch-kulturellen Gruppierungen ist sehr unterschiedlich verteilt (vgl. Tab. 3 bzw. Abb. 5). Während die portugiesischen, tamilischen, albanischen, ex-jugoslawischen und türkischen Väter oft als Handwerker oder Hilfsarbeitskräfte arbeiten, entspricht das Durchschnittsberufsprestige der Väter aus Deutschland, anderen Süd-Ost europäischen Staaten und westlichen Staaten sowie Deutschschweizer oft einem Techniker oder Wissenschaftler. Die restlichen ethnisch-kulturellen Gruppierungen

(Schwarzafrika, Ferne Osten, Italiener, Nordafrika/Mittlere Osten) verfügen über ein Durchschnittsberufprestige eines Dienstleistungs- oder kaufmännischen Berufes. Die Situation bei den Müttern sieht ähnlich aus, obwohl sie im Durchschnitt etwas tieferen Berufsstatus als die Väter haben.

Abbildung 5: Berufsbezeichnung nach ISEI88 (Mittelwert) für Mütter und Väter

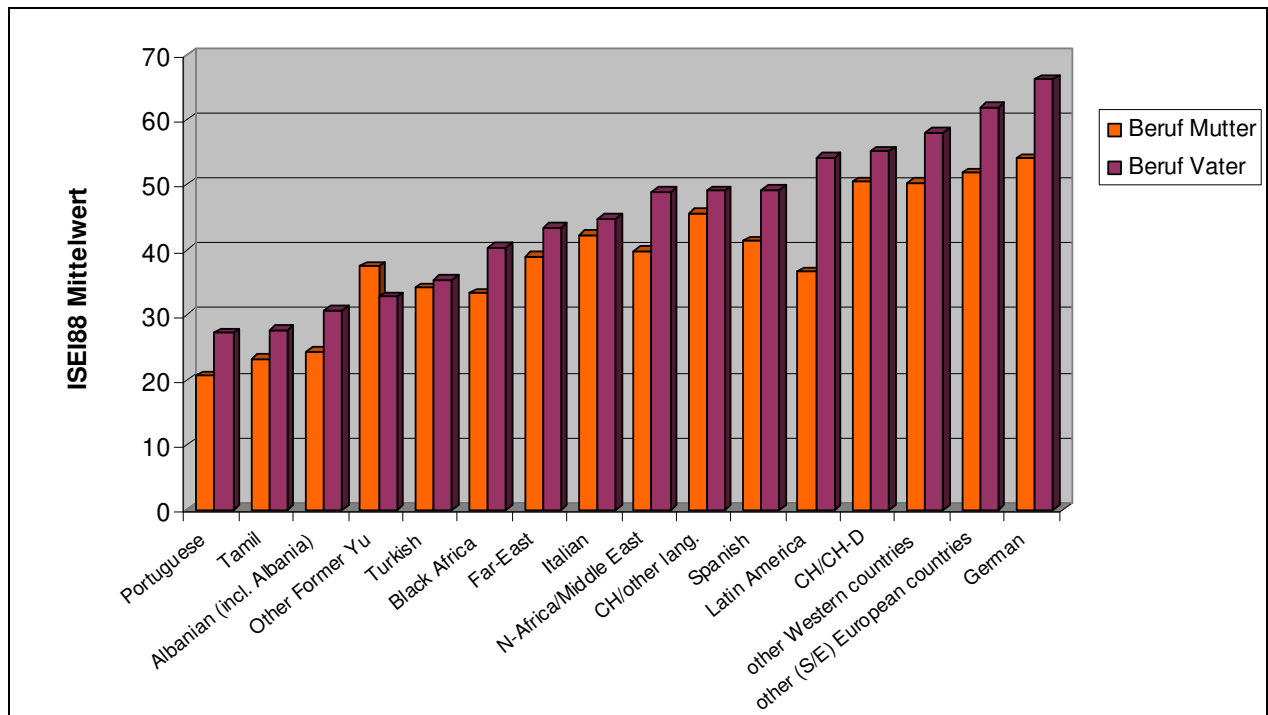


Tabelle 4: Verteilung von ausgewählten Indikatoren zum sozio-ökonomischen Status der Familie nach ethnisch-kulturellen Gruppierungen: Haushaltseinkommen

Ethnisch-kultureller Hintergrund	Haushaltseinkommen (Mittelwert)	Legende Haushaltseinkommen: 1=0-1999sfr.; 2=2000-2599sfr.; 3=2600-3299sfr.; 4=3300-4299sfr.; 5=4300-5499sfr.; 6=5500-6999sfr. 7=7000-9099sfr.; 8=9100-11699sfr.; 9=11700-14999sfr.; 10=15000sfr.& mehr
Türkisch	4.9	
Tamilisch	5.0	
Schwarzafrika	5.2	
Lateinamerika	5.3	
Albaner (inkl. Albanien)	5.4	
Nordafrika/Mittlere Osten	5.6	
Portugiesisch	5.6	
Andere Ex- Yu	5.8	
CH-andere Sprache	5.9	
Ferne Osten	6.0	
Italienisch	6.1	
Schweizer deutschsprachig	6.2	
Spanisch	6.2	
Andere westliche Länder	6.9	
Andere Süd-Ost EU	7.0	
Deutsch	7.2	

Wie genau die Variable Haushalteinkommen das real verfügbare Einkommen einer Familie widerspiegelt, kann nicht abschliessend geklärt werden. Das Bundesamt für Statistik schätzt das mittlere Bruttohaushaltseinkommen in der Schweiz auf 8`492 CHF. Hierbei handelt sich um Bruttolöhne sämtlicher Mitglieder eines Haushaltes vor Sozialabzügen. Die Angaben im Datensatz fallen deutlich tiefer aus, was darauf hindeutet, dass hier die verfügbaren Haushaltseinkommen, d.h. Bruttoeinkommen nach Sozialabzügen erhoben wurden. Dieses schätzt das BFS auf durchschnittlich 5`971 CHF (vgl. BfS 2009).

Es ist schwierig, allgemeine Aussagen anhand von Angaben über Haushaltseinkommen zu machen. Es müsste dabei auch der Frage nachgegangen werden, wie viele Personen von diesem Einkommen abhängig sind. Auch die Verwendung des Haushaltseinkommens kann sehr variieren. Deshalb wird diese Grösse nicht weiter interpretiert. Sie wird trotzdem in die weitere Datenanalyse aufgenommen, da sie eine wichtige Messgrösse für den sozioökonomischen Status darstellt.

Tabelle 5: Verteilung von ausgewählten Indikatoren zum kulturellen Kapital nach ethnisch-kulturellen Gruppierungen: In der Familie gesprochene Sprache

In der Familie gesprochene Sprache	Anzahl Befragten	Prozent
CH-Deutsch	612	37
(Bosnis/Kroat/Montenegr/Serb)	84	5.1
Albanisch	75	4.5
Portugiesisch	75	4.5
Deutsch	70	4.2
Spanisch	50	3
Tamilisch	48	2.9
Türkisch	43	2.6
Italienisch	37	2.2
andere EU15/Efta-Sprachen	27	1.6
mittel-/fernöstliche Sprachen	26	1.6
Englisch	17	1
schwarzafrikanische Sprachen	16	1
Französisch	12	0.7
Arabische Sprachen/Farsi	10	0.6
Süd-/Osteuropa (neue EU)	8	0.5
Süd-/Osteuropa (nonEU)	7	0.4
Kurdisch	2	0.1
Roma/Sinti	2	0.1

In der Tabelle 5 werden die von den Befragten gesprochenen Sprachen aufgelistet. Auffallend ist, dass nur etwa 40 Prozent der Befragten Eltern entweder Schweizerdeutsch oder Deutsch zu Hause mit dem Kind sprechen. Diese Rate ist tief, da der Anteil Schweizer im Sample etwa 60% beträgt. Dies ist vermutlich durch die relative hohe Anzahl eingebürgerten Migranten in der Stadt Zürich verursacht. Dazu kommen viele binationale Ehen, in welchen entweder die Mutter oder der Vater eine andere Sprache als Deutsch in der Familie sprechen.

Tabelle 6: Verteilung von ausgewählten Indikatoren zum kulturellen Kapital nach ethnisch-kulturellen Gruppierungen: Bildungsaspirationen

Ethnisch-kultureller Hintergrund	Bildungsaspirationen (Mittelwert)
Albaner (inkl. Albanien)	1.4
Tamilisch	1.5
Schwarzafrika	1.5
Türkisch	1.6
Portugiesisch	1.8
Lateinamerika	1.9
Andere Ex-Yu Staaten	2.0
Ferner Osten	2.1
Andere Süd-Ost EU	2.3
Nord-Afrika/Mittlere Osten	2.5
Spanisch	2.9
Andere westliche Staaten	3.5
Italienisch	3.5
Schweizer/andere Sprache	3.6
Deutsch	3.7
Schweizer/Deutschsprachig	4.3

Legende

Beispielfrage:

„Ist es für Sie wichtig
dass Ihr Kind später ein
Gymnasium besucht?“

1= „stimmt völlig“

4= „stimmt teilweise“

7= „stimmt nicht ganz“

10= „stimmt überhaupt
nicht“

Wie aus der Tabelle 6 klar zu sehen ist, sind die Bildungsaspirationen bei den Eltern mit tieferem Bildungsniveau und tieferem Status äusserst hoch und auch deutlich höher als bei Eltern aus Ländern mit hohem Bildungsniveau und hohem Berufsprestige (vgl. Anhang Abschnitt iv.). Wie kann man dies erklären? Haben die Eltern mit höherer Bildung nur eher geringe Erwartungen an ihre Kinder? Hoffen die Eltern mit tiefer Bildung voll auf die Aufwärtsmobilität ihrer Kinder und geben deshalb an, dass ihnen das Bildungsfortkommen ihrer Kinder sehr am Herzen liegt? Die Letzteren antworten auf die Frage „Ist es Ihnen wichtig, dass Ihr Kind gut in der Schule ist?“ oder „Ist es für Sie wichtig, dass Ihr Kind später ein Gymnasium besucht?“ mit „stimmt völlig“ (Wert 1) während beispielsweise die Schweizer, welche im Durchschnitt viel höhere Bildung aufweisen, eher dazu tendieren, gemässigt zu antworten („stimmt teilweise“, Wert 4). Nur etwa 4 Prozent aller Eltern sagen zu dieser Frage „stimmt nicht ganz“, während fast keine Eltern mit „stimmt überhaupt nicht“ antworten.

Tabelle 7: Verteilung von ausgewählten Indikatoren zum Habitus nach ethnisch-kulturellen Gruppierungen: Fernsehapparat im Kinderzimmer

Ethnisch-kultureller Hintergrund	Fernseher im Zimmer
Portugiesisch	65%
Andere Ex-Yu	44%
Albaner(inkl. Albanien)	41%
Spanisch	35%
Türkisch	31%
Schwarzafrica	31%
Lateinamerika	28%
Tamilisch	28%
Nord-Afrika/Mittlere Osten	27%
Andere Süd-Ost EU	25%
Schweizer/andere Sprache	23%
Italienisch	21%
Ferne Osten	19%
Andere westliche Staaten	16%
Deutsch	9%
Schweizer/Deutschsprachig	7%

Die Häufigkeit eines eigenen Fernsehgerätes im Zimmer des Kindes variiert stark zwischen den ethnischen Gruppierungen (vgl. Tab. 7). Portugiesische Kinder (65%), Kinder aus Ex-Jugoslawischen Ländern (44%) und albanische Kinder (41%) zeichnen sich durch hohe Häufigkeiten aus. Aber auch bei den türkischen Kindern, Kindern aus Schwarzafrica und Lateinamerika sowie den tamilischen Kindern ist öfters ein Fernseher im Kinderzimmer anzutreffen. Das Vorhandensein eines Fernsehgerätes im Kinderzimmer korreliert mit einem Korrelationskoeffizient von 0.179 mit dem Fernsehkonsum (siehe Anhang Punkt vi.).

Im Durchschnitt sieht die Mehrheit der Kinder zwischen 1 bis 2 Stunden fern an einem normalen Schultag. Auf die Frage „An einem normalen Schultag, wo Du auch am Nachmittag Schule hast, wie lange luegst Du da im Ganzen etwa Fernsehen?“ antwortet die Mehrheit der Kinder mit etwa 1 Stunde. Es zeigt sich jedoch, dass der Fernsehkonsum bei den Schweizer sowie anderen westeuropäischen Kindern mit „½ bis 1 Stunde“ etwas geringer ausfällt, während dieser bei den meisten Ost- und Südländern bei 1 bis 2 Stunden liegt.

Tabelle 8: Verteilung von ausgewählten Indikatoren zum sozialen Kapital nach ethnisch-kulturellen Gruppierungen: Durchschnittliche Beschäftigung der Eltern von 80 bis 100%

Ethnisch-kultureller Hintergrund	Eltern 80-100% Erwerbstätig
Schweizer/Deutschsprachig	36.7%
Schweizer/andere Sprache	42.0%
Andere westliche Staaten	43.5%
Nord-Afrika/Mittlere Osten	44.0%
Spanisch	44.4%
Deutsch	47.0%
Albaner(inkl. Albanien)	47.1%
Schwarzafrika	47.6%
Italienisch	50.0%
Portugiesisch	51.7%
Lateinamerika	53.5%
Ferne Osten	60.4%
Andere Süd-Ost EU	61.9%
Andere Ex-Yu	62.2%
Türkisch	64.1%
Tamilisch	69.6%

In der Tabelle 8 ist zu sehen, dass der Beschäftigungsgrad beider Eltern im Durchschnitt nach ethnischen Gruppierungen stark variiert. So arbeitet mehr als die Hälfte der tamilischen, türkischen, portugiesischen und lateinamerikanischen Eltern sowie der Eltern aus dem Fernen Osten, aus anderen Süd-Ost Eu Länder und aus Ex-Jugoslawien im Durchschnitt 80 bis 100%. Es ist zu vermuten, dass die meisten dieser Elternpaare aus finanziellen Gründen beide im (fast) Vollpensum arbeiten. Dies ist umso klarer, wenn man das Haushaltseinkommen, über das die Familie verfügt mit dem Beschäftigungsgrad vergleicht. Paradoxerweise verfügen die Familien, in denen die Eltern in einem kleineren Pensum arbeiten über mehr Haushaltseinkommen als Familien, in denen beide Eltern Vollzeit arbeiten. Besonders deutlich ist diese bei den tamilischen, türkischen und Ex-Jugoslawischen Familien, während in den albanischen und schwarzafrikanischen Familien sowie auch in Familien aus Nord-Afrika und Mittleren Osten eher weniger Elternpaare Vollzeit arbeiten. Dies kann durch kulturelle und/oder religiöse Einflüsse erklärt werden. Es ist anzunehmen, dass dies einerseits durch das Frauenbild als Hausfrau und Mutter verursacht wird und dass andererseits die relativ hohe Kinderzahl pro Familie es diesen Frauen unmöglich macht, einer Beschäftigung nachzugehen. Schliesslich ist bei den Schweizern und Deutschen sowie Eltern aus anderen westlichen Ländern festzustellen, dass sie trotz einer (relativ) seltenen Vollbeschäftigung beider Eltern über

(relativ) hohe Haushaltseinkommen verfügen. Dies ist durch ihre bessere Ausbildung und Statuspositionen zu erklären.

Tabelle 9: Verteilung von ausgewählten Indikatoren zum sozialen Kapital nach ethnisch-kulturellen Gruppierungen: Familien mit vier oder mehr Kinder

Ethnisch-kultureller Hintergrund	Familien mit 4 oder mehr Kinder
Schwarzafrika	30.0%
Albaner (inkl. Albanien)	28.4%
Nord-Afrika/Mitt. Osten	12.5%
Andere Süd-Ost EU	8.7%
Deutsch	7.4%
Schweizer deutschsprach.	6.6%
Andere Ex-Yu	4.9%
Türkisch	4.3%
Ferne Osten	3.6%
Schweizer/andere Sprach.	2.7%
Andere westliche Staaten	2.1%
Tamilisch	2.1%
Portugiesisch	1.7%
Lateinamerika	1.7%
Spanisch	0.0%
Italienisch	0.0%

Es wird angenommen, dass in kinderreichen Familien die Schulkinder einen Mangel an sozialem Kapital erfahren, da sie weniger Zuwendung seitens Eltern erhalten. Interessant ist zu sehen, dass die schwarzafrikanischen (30%) und die albanischen (28%) Familien am ehesten vier (oder mehr) Kinder pro Familie haben, gefolgt von Familien aus Nord Afrika und Mittlerer Osten (12,5%) und Familien aus anderen Süd-Ost europäischen Ländern mit (8.7%).

4.3.2 Definition zweier Herkunftsgruppen in der Stadt Zürich anhand des ethnisch-kulturellen Hintergrunds und der Ressourcenverfügbarkeit der Eltern

Eine einfache Aufteilung in Schweizer- und Migrantenkinder erweist sich als äusserst problematisch, da die verschiedenen Herkunftsgruppen sehr heterogen sind und sich teils nur unwesentlich von den Schweizern unterscheiden. Deshalb wird in Anlehnung an Bourdieus Theorie über Kapitalarten und mithilfe von Angaben über die ethnische Zugehörigkeit der Haupterziehungsperson eine Aufteilung in zwei Herkunftsgruppierungen vorgenommen. Die Aufteilung führt zu einer ressourcenprivilegierten und einer ressourcenunterprivilegierten Gruppe (vgl. Jünger 2008: 82f). Auf diese Weise werden zwar die Nationalitäten berücksichtigt, aber eine (einfache) diskriminierende Aufteilung in Ausländer und Schweizer vermieden und den tatsächlichen sozialen Gegebenheiten zumindest annähernd Rechnung getragen. Die Aufteilung in zwei Herkunftsgruppen erfolgt nach dem ethnisch-kulturellem Hintergrund und zwar so, dass die Tatsache berücksichtigt wird, dass sich bestimmte Kulturen bzw. Kulturgruppen in der Stadt Zürich leichter integrieren können als andere, sei es wegen der gleichen Muttersprache, wie die deutschen Einwanderer oder weil sie aus Französischen oder Italienischen Schweiz stammen oder wegen der allgemeinen Beliebtheit, wie sie angelsächsische und andere aus der westlicher Welt stammende Einwanderer erleben. Die ressourcenunterprivilegierte Gruppe dagegen hat es schwieriger, sich an die hiesige Kultur anzupassen, sei es aufgrund von Sprachproblemen oder anderen kulturellen Missverständnissen. In diese Gruppe gehören beispielsweise Länder des Südens und des Ostens sowie Balkanländer und Länder Afrikas. Natürlich kann innerhalb der Gruppen nicht von einer Ähnlichkeit der Kulturen die Rede sein. Das einzige, was diese Herkunftsgruppen in der Stadt Zürich gemeinsam haben, ist einerseits ihr Migrationshintergrund und unter Umständen ihre sozioökonomische Lage. Das Ziel ist es, für die Analyse zwei möglichst heterogene Gruppen von Eltern zu bilden, wobei die ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit die eine und die Ressourcenprivilegierung die andere Dimension ist. Die Angaben über die Ressourcenprivilegierung werden anhand von Mittelwerten zu Bildungslage, Statuspositionen und Einkommen gewonnen (vgl. Jünger 2008:81f). So ist z.B. die kulturelle Nähe der Schweizer zu den anderen Süd-Ost europäischen Ländern vielleicht nicht vorhanden, aber aus rein statistischen Überlegungen gehört letztere Gruppe in die ressourcenprivilegierte, da sie sowohl einen ähnlich hohen Ausbildungsgrad als auch Berufstatus und Einkommen wie die Schweizerbürger geniesst. Die genaue Aufteilung geschieht nach Kriterien, welche im Folgenden beschrieben werden.

Anhand der deskriptiven Datenanalyse im Abschnitt 4.2. ist festzustellen, dass sich anhand der Verteilung der soziokulturellen Statusmerkmale der Eltern wie Bildung, Beruf und Haushaltseinkommen innerhalb des Sample zwei Herkunftsgruppen bilden. Die erste Herkunftsgruppe verfügt über einen eher hohen sozialen und ökonomischen Status, der sich durch hohe Bildung, gute Berufspositionen und (relativ) hohes Haushaltseinkommen auszeichnet. Die zweite Gruppe hat einen niedrigeren Status: ein (relativ) niedriges Haushaltseinkommen, einen etwas tieferen Bildungsstand und eine tiefere Berufsstellung. Die erste Gruppe weist im Durchschnitt eine höhere Berufsbildung (Wert 7 auf der Bildungsskala), die zweite Gruppe hat höchstens gymnasiale Ausbildung im Durchschnitt (Werte zwischen 3.39 und 6.8). Diese zwei Gruppen werden im Folgenden als ressourcenprivilegierte und ressourcenunterprivilegierte Herkunftsgruppe bezeichnet.

- Es wird eine weitere unabhängige Variable definiert. Diese heisst **Herkunft** und hat die Werte 1=ressourcenprivilegiert und 0=ressourcenunterprivilegiert. In die ressourcenprivilegierte Herkunftsgruppe gehören: Deutschsprachige Schweizer Eltern sowie Schweizer Eltern anderer Sprache, Deutsche, Eltern aus anderen westlichen Ländern und Eltern aus anderen Süd-Ost europäischen Länder. In die ressourcenunterprivilegierte Herkunftsgruppe gehören die Eltern aus Lateinamerika, Schwarzafrika, Nordafrika, dem Mittleren und Fernen Osten, Eltern aus Italien, Spanien und Portugal, aus der Türkei, aus Ex-Jugoslawien sowie albanische und tamilische Eltern.

4.4 Hypothesen

Aufgrund von theoretischen Überlegungen und bisherigen empirischen Befunden werden folgende Zusammenhänge erwartet:

H₁: Die Schulleistungen zwischen der ressourcenprivilegierten und ressourcenunterprivilegierten Herkunftsgruppe in der Stadt Zürich unterscheiden sich signifikant.

Im Weiteren wird folgende Hypothese postuliert:

H₂: Der Einfluss der Herkunft auf die Schulleistung verschwindet, wenn die Einflüsse des sozioökonomischen Status, des Habitus des Kindes und des kulturellen und sozialen Kapitals der Familie berücksichtigt werden³.

Die *H₂* ist die Schlüsselhypothese dieser Arbeit. Die Bestätigung der *H₂* würde bedeuten, dass die Schulleistungen der Primarschüler in der Stadt Zürich unabhängig von deren ethnischer Herkunft sind. Vielmehr wären diese allein durch sozioökonomische, kulturelle und familiäre Einflüsse erklärbar.

Die weiteren Hypothesen formulieren die spezifischen Einflusswirkungen der sozioökonomischen, kulturellen und familiären Prediktoren auf die Schulleistungen:

Einfluss des sozioökonomischen Status der Familie auf die Schulleistung :

H₃: Je höher das Haushaltseinkommen, desto höher die Schulleistung des Kindes.

H₄: Je höher das berufliche Prestige der Eltern, desto höher die Schulleistung des Kindes.

Einfluss des kulturellen Kapitals auf die Schulleistung:

H₅: Je höher die elterliche Bildung, desto höher die Schulleistung des Kindes.

H₆: Je höher die Bildungsaspirationen der Eltern, desto höher die Schulleistungen des Kindes.

H₇: Je lieber das Kind in die Schule geht, desto besser seine Schulleistung.

H₈: Je mehr das Kind Bücher liest oder Kunst und Musik Stunden besucht, desto besser die Schulleistung.

H₉: Wenn die in der Familie gesprochene Sprache nicht (Schweizer)Deutsch ist, dann verschlechtert sich die Schulleistung.

Einfluss des Habitus des Kindes auf die Schulleistung:

H₁₀: Wenn das Kind seine Hausaufgaben gerne macht, dann verbessert sich seine Schulleistung.

H₁₁: Wenn das Kind ein eigenes Fernsehapparat im Zimmer besitzt, dann verschlechtert sich seine Schulleistung.

H₁₂: Je höher der Fernsehkonsum an einem normalen Schultag, desto schlechter die Schulleistung.

³ Zur Messung der Herkunft und anderen theoretischen Konstrukten, siehe Abschnitte 4.2.2. und 4.2.3.

Einfluss des Sozialkapitals auf die Schulleistung:

H₁₃: Je besser die soziale Integration der Eltern im Quartier, desto besser die Schulleistung des Kindes.

H₁₄: Wenn Eltern im Durchschnitt zwischen 80 und 100 Prozent Zeiteinsatz arbeiten, dann verschlechtert sich die Schulleistung des Kindes.

H₁₅: Wenn das Kind in einer Familie mit drei oder mehr anderen Kindern lebt, dann sinkt die Schulleistung des Kindes.

H₁₆: Wenn Eltern die Schulabende nicht besuchen, dann sinkt die Schulleistung des Kindes.

Die postulierten Hypothesen werden im Kapitel 5 zunächst anhand von bivariaten Korrelationen und anschliessend anhand eines linearen Regressionsmodells geprüft.

5 Empirie

5.1 Statistische Auswertungen

5.1.1 Allgemeine Hinweise

Um der Datenanalyse gerecht zu werden, müssen die Daten vor der Auswertung entsprechend bereinigt werden.

- Da die abhängige Variable aus dem Teacher Wave 3 stammt, werden nur die Daten, welche im Teacher Wave 3 eine Angabe enthalten, ausgewertet. D.h. es wird für „mitgemacht im T3“ der Filter ID_TI_W3.1=1 verwendet.
- Es wurden die Klassen mit den Klassenkoden KEY_CLASS_TI_W3.1=8 und KEY_CLASS_TI_W3.1=15 aufgrund einer sehr kleinen Varianz der Schulleistung zwischen Schülern einer Klasse aus der Analyse ausgeschlossen.

5.1.2 Hypothesentests

In einem ersten Schritt werden die postulierten Zusammenhänge (H_3 bis H_{16}) anhand von Korrelationsmassen geprüft. Die Ergebnisse sind in der Tabelle 9 abgebildet.

Tabelle 9: Korrelationen zwischen Schulleistung und unabhängigen Variablen

Indikator Variable	Korrelation mit der Schulleistung
Haushaltseinkommen	0.150**
Beruf Eltern	0.293**
Bildung Eltern	0.295**
Bildungsaspirationen	0.135**
Einstellung zur Schule	-0.097**
Kulturkapital	0.120**
In der Familie gesprochene Sprache	-0.269**
Hausaufgaben	0.079**
Kein Fernseher im Zimmer	0.189**
Stunden Fernsehen	0.095**
Soziales Netzwerk	0.199**
4 oder mehr Kinder im Haushalt	-0.035 n.s.
80-100% Erwerbstätigkeit	-0.016 n.s.
Kein Elternabendbesuch	-0.019 n.s.

**Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

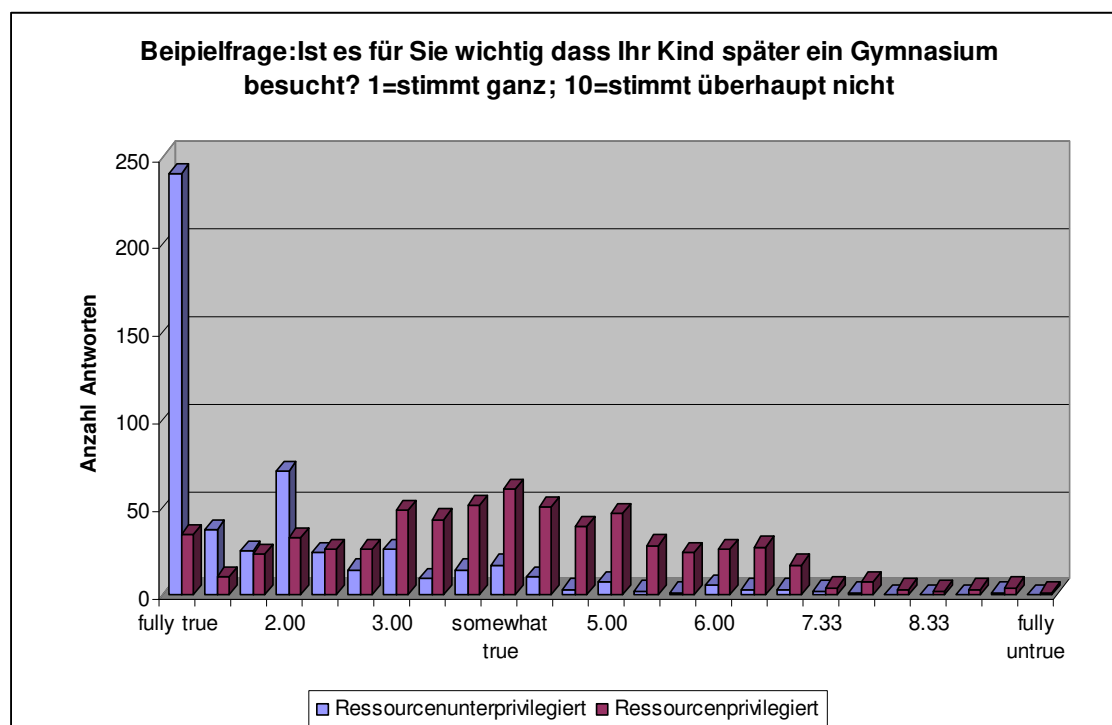
n.s. Die Korrelation ist nicht signifikant

Die H_3 bestätigt sich; d.h. es kann mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 1 Prozent behauptet werden, dass die Aussage „Je höher das Familieneinkommen, desto höher die Schulleistung des Kindes“, stimmt.

H_4 und H_5 bestätigen sich ebenfalls; d.h. je höher das berufliche Prestige der Eltern und je höher der Bildungsstand der Eltern, desto höher die Schulleistung des Kindes.

Die H_6 wird nicht nur verworfen, sondern es stellt sich heraus, dass der erwartete Zusammenhang in entgegengesetzte Richtung verläuft. Die Kinder der Eltern, welche hohe Erwartungen an den Bildungsgang haben, haben schlechtere Noten, als Kinder deren Eltern eher tiefere Bildungsaspirationen besitzen. Wie kann man dies erklären? Es ist zu vermuten, dass die Erwartungen der Eltern, dass ihr Kind ins Gymnasium kommt, unrealistisch hoch sind, unabhängig von der real gegebenen Situation und den Fähigkeiten des Kindes. Andererseits gibt es Eltern, welche es vorziehen, von ihrem Kind nicht allzu viel zu erwarten, obwohl ihr Kind die notwendigen Bedingungen für eine gute Leistung hätte (dazu siehe Abbildung 6).

Abbildung 6: Verteilung der Bildungsaspirationen nach Herkunft



H_7 wird ebenfalls verworfen. Der Zusammenhang ist zwar signifikant, aber die Richtung des Zusammenhangs ist unerwartet negativ. Ob ein Kind gerne in die Schule geht, hat keinen positiven Einfluss auf seine Schulleistung. Im Gegenteil zeigt sich, dass Kin-

der, welche gerne in die Schule gehen nicht so gute Leistungen erzielen wie Kinder, welche weniger gerne in die Schule gehen. Eine mögliche Erklärung für diesen Zusammenhang könnten die kindlichen Vorstellungen von der Schule als Ort der sozialen Begegnung sein. Viele Kinder gehen gerne in die Schule, weil sie dort ihre Freunde treffen und auch spielen können und nicht, weil sie gerne ihren Schulstoff lernen.

H₈ bestätigt sich. Kinder, welche viel lesen und Kunst- oder Musikstunden besuchen, weisen bessere Schulleistungen auf.

H₉ bestätigt sich. Es kann mit einer sehr hohen Wahrscheinlichkeit behauptet werden, dass die Schulleistung des Kindes und die in der Familie gesprochene Sprache korreliert sind. Kinder, welche zu Hause mit den Eltern nicht die Schulsprache sprechen, weisen im Durchschnitt schlechtere Schulleistungen auf als Kinder, welche zu Hause Deutsch oder Schweizerdeutsch reden.

H₁₀ bestätigt sich ebenfalls mit hoher Signifikanz. Wenn ein Kind seine Hausaufgaben gerne macht, hat das einen positiven Einfluss auf seine Schulleistung.

H₁₁ und H₁₂ bestätigen sich ebenfalls mit einer sehr hohen Signifikanz. Wie erwartet hat die Verfügbarkeit über ein eigenes Fernsehgerät im Kinderzimmer einen negativen Einfluss auf die Schulleistung des Kindes. Auch der damit verbundene vermehrte Fernsehkonsum hat einen negativen Einfluss auf die Schulleistung.

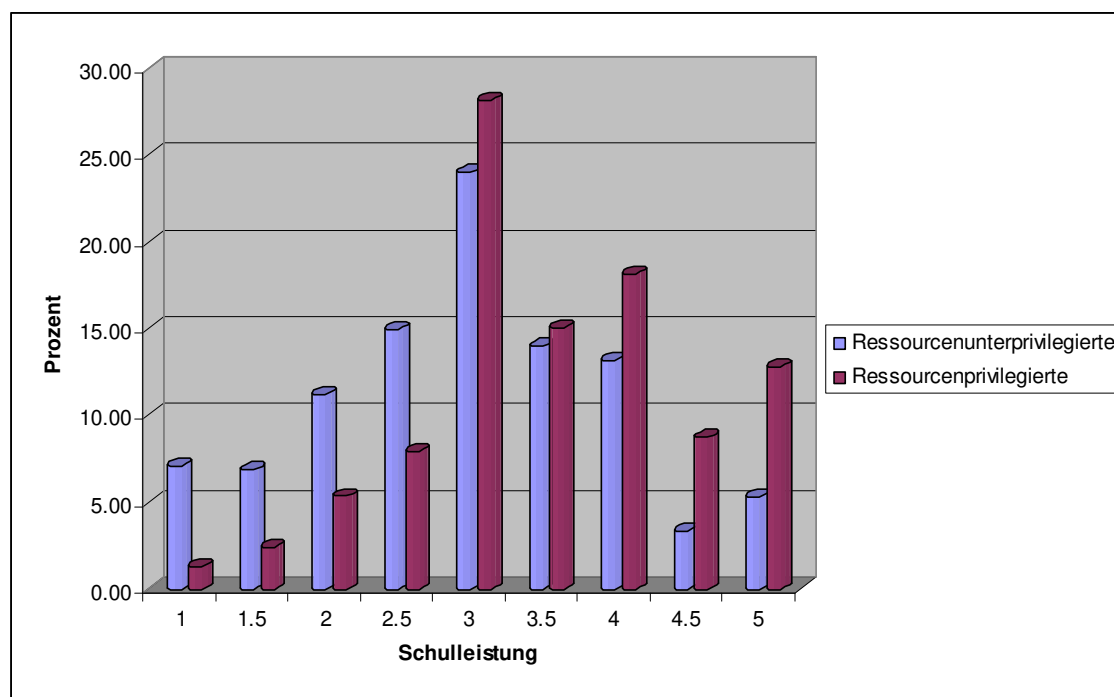
H₁₃ bestätigt sich, d.h. es kann mit einer hohen Wahrscheinlichkeit behauptet werden, dass die soziale Integration der Eltern im Quartier (z.B. netter Umgang mit den Nachbarn) einen positiven Einfluss auf die Schulleistung des Kindes hat.

H₁₄, H₁₅ und H₁₆ werden verworfen. Da die Zusammenhänge nicht signifikant ist, kann nicht behauptet werden, dass diese drei Variablen, welche das soziale Kapital der Familie messen einen signifikanten Einfluss auf die Schulleistung haben.

Die H₁ und H₂ werden anschliessend anhand von multivariater Regressionsanalyse getestet. Die Abbildung 7 lässt vermuten, dass sich die Schulleistungen der ressourcenunterprivilegierten und -privilegierten Kinder signifikant unterscheiden. Während in der privilegierten Herkunftsgruppe der Mittelwert der Schulleistungen mit 3.48 über dem gesamten Durchschnitt von 3.2 liegt, befindet sich dieser bei der ressourcenunterprivile-

gierten Herkunftsgruppe mit 2.93 darunter. Die bivariate Korrelation zwischen der ethnischen Herkunft und der Schulleistung ist mit 0.277 hoch signifikant.

Abbildung 7: Verteilung der Schulleistung nach Herkunft



Die Mehrheit der postulierten Zusammenhänge wird bestätigt. Drei Zusammenhänge sind nicht signifikant und zwei haben die entgegengesetzte Richtung. Die mehrheitlich hochsignifikanten Korrelationen legen nahe, dass sich die ethnisch-kulturellen, kulturellen und sozialen Faktoren der Familie bedeutend auf die Schulleistung auswirken. Ob die Einflussfaktoren auch unter Konstanthaltung anderer Merkmale statistisch signifikant bleiben wird im folgenden Abschnitt anhand von multivariaten Regressionsmodellen geprüft.

5.1.3 Lineare Regression

Um die verschiedenen Nettoeffekte schätzen zu können, wird mit den oben beschriebenen Variablen eine lineare Regression durchgeführt. Bevor die eigentlichen Modelle berechnet werden, wird überprüft, ob die nötigen Modellvoraussetzungen erfüllt sind.

Formale Modellvoraussetzungen für die lineare Regression (vgl. Brosius 2006: 571ff.)

1. Es wird von einer linearen Beziehung zwischen der abhängigen und den unabhängigen Variablen ausgegangen.
2. Skalenniveaus: Die abhängige Variable ist intervallverteilt. Die unabhängigen Variablen sind entweder ordinal-, metrisch-, dichotom- oder intervallskaliert. Metrisch- bzw. intervallskaliert sind das Haushaltseinkommen, das Berufsprestige der Eltern nach der ISEI Skala, die elterlichen Bildungsaspirationen, die kindliche Motivation, das Kulturkapital des Kindes, die Vorliebe für Hausaufgaben, der durchschnittliche Fernsehkonsum an einem normalen Schultag und die soziale Integration der Eltern im Quartier. Das höchst erreichte Bildungsniveau der Eltern ist ordinal skaliert. Dichotom skaliert sind folgende Variablen: Die Verfügbarkeit eines Fernsehers im Kinderzimmer, viele Kinder im Haushalt, ein durchschnittlicher Beschäftigungsgrad der Eltern von 80-100%, die Abwesenheit der Eltern an Elternabenden, die in der Familie gesprochene Sprache sowie das Geschlecht.
3. Die Varianz der unabhängigen Variablen ist nicht Null. Alle unabhängigen Variablen verfügen über eine gewisse Varianz (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Mittelwerte und Standardabweichungen aller Regressionsvariablen

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Schulleistung	3.2514	1.00997	871
Herkunft	.5752	.49460	871
Haushaltseinkommen	6.203	1.7532	871
Beruf Eltern	48.8909	18.45718	871
Bildung Eltern	6.5408	2.90032	871
Bildungsaspirationen Eltern	3.1896	1.86414	871
Einstellung zur Schule	2.3812	.70747	871
Kulturelles Kapital	.0407662	.97176083	871
In der Familie gesprochene Sprache	.4214	.49406	871
Hausaufgaben	5.89	2.470	871
Fernseher im Kinderzimmer	.7819	.41322	871
Stunden Fernsehen an einem normalen Schultag	4.05	1.373	871
Soziales Netzwerk Nachbarschaft	.0592872	.97423837	871
Viele Kinder in der Familie	.0551	.22832	871
Eltern arbeiten im Schnitt 80-100%	.4501	.49779	871
Kein Elternabendbesuch	.0299	.17027	871
Geschlecht	0.4811	.49993	871

4. Es besteht keine perfekte lineare Beziehung zwischen den unabhängigen Variablen. SPSS schliesst die Variable automatisch aus der Analyse aus, falls eine perfekte Beziehung bestehen würde. Es bestehen auch keine zu hohen Korrelationen zwischen den unabhängigen Variablen.

Die Kollinearitätsstatistik in Tabelle 11 zeigt, ob eine Multikollinearität vorliegt. Die Toleranzwerte (zwischen 0 und 1) beschreiben den Varianzanteil der betreffenden Variablen, welcher nicht durch andere unabhängige Variablen im jeweiligen Modell erklärt werden. Je grösser die Toleranz ist, desto kleiner die Korrelation zwischen den unabhängigen Variablen und desto besser das Modell. Die Ergebnisse zeigen, dass keine zu hohen Korrelationen zwischen den unabhängigen Variablen bestehen.

Tabelle 11: Kollinearitätsstatistik. Toleranzwerte Modell 1 bis 6

	Toleranz Modell 1	Toleranz Modell 2	Toleranz Modell 3	Toleranz Modell 4	Toleranz Modell 5	Toleranz Modell 6
Herkunft	1.000	0.771	0.437	0.435	0.430	0.411
Haushaltseinkommen		0.743	0.710	0.707	0.703	0.701
Beruf Eltern		0.596	0.389	0.384	0.380	0.379
Bildung Eltern			0.518	0.512	0.509	0.508
Bildungsaspirationen Eltern			0.609	0.593	0.589	0.579
Einstellung zur Schule			0.905	0.874	0.864	0.842
Bücher/Kunst/Musik			0.922	0.911	0.904	0.872
In der Familie gesprochene Sprache nicht DE			0.454	0.446	0.438	0.436
Motivation für Hausaufgaben				0.898	0.882	0.859
Fernseher im Kinderzimmer				0.809	0.807	0.799
Stunden fernsehen an einem normalen Schultag				0.917	0.904	0.903
Soziales Netzwerk					0.769	0.766
Familie mit vier oder mehr Kinder					0.977	0.970
Beschäftigung beider Eltern 80-100 %					0.934	0.930
Kein Besuch von Eltern-abenden					0.984	0.983
Geschlecht						0.917

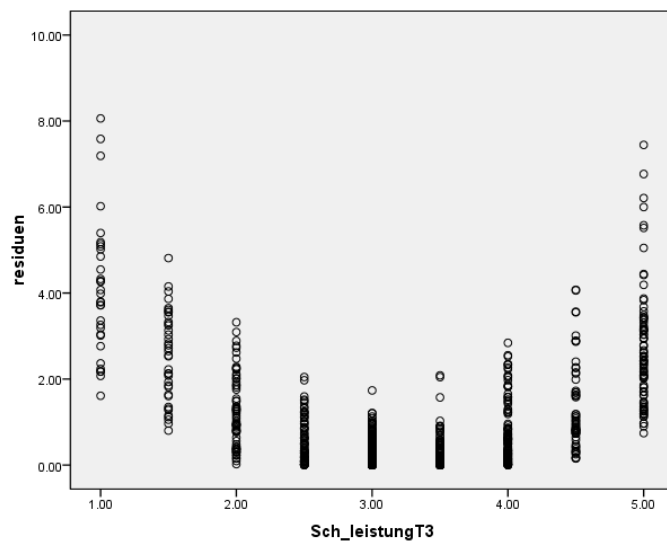
5. Der Mittelwert des Störterms ist Null (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Mittelwert des Störterms

		Unstandardized	Standardized
N	Gültig	871	871
	Fehlend	400	400
	Mittelwert	.0000000	.0000000

6. Die unabhängige Variablen und der Fehlerterm korrelieren nicht.
7. Es wird unterstellt, dass Homoskedastizität herrscht. Die Abbildung 8 zeigt den Zusammenhang zwischen den quadrierten Residuen und der abhängigen Variable.

Abbildung 8: Zusammenhang zwischen den quadrierten Residuen und der abhängigen Variable



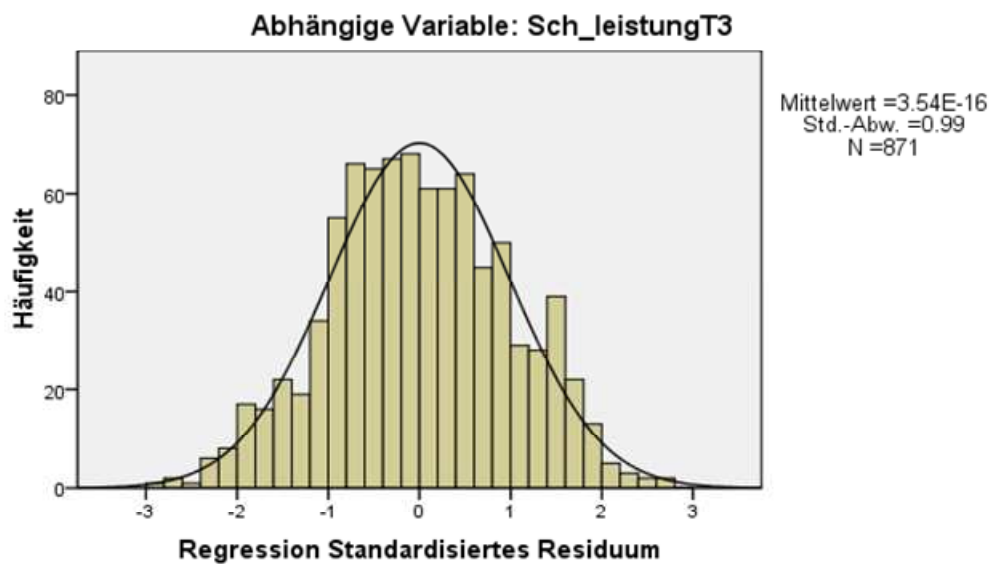
8. Die Störgrößen der unterschiedlichen Beobachtungen sind unkorreliert. Ein Durbin-Watson Test zeigt einen Wert von rund 2, was darauf hinweist, dass die Residuen nicht autokorreliert sind. Die Werte zwischen 1.5 und 2.5 bedeuten, dass keine Autokorrelation herrscht.

Tabelle 13: Modellzusammenfassung und Durbin-Watson Test

Modellzusammenfassung ⁹										
Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Änderungsstatistiken					Durbin-Watson-Statistik
					Änderung in R-Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Änderung in Signifikanz von F	
1	.252 ^a	.064	.062	.97793	.064	58.944	1	869	.000	
2	.322 ^b	.104	.101	.95774	.040	19.513	2	867	.000	
3	.356 ^c	.127	.118	.94829	.023	4.472	5	862	.000	
4	.401 ^d	.161	.150	.93099	.035	11.778	3	859	.000	
5	.406 ^e	.165	.150	.93095	.004	1.021	4	855	.395	
6	.421 ^f	.177	.161	.92509	.012	6.426	2	853	.002	2.018

9. Die Residuen sind normalverteilt. Die Abbildung 9 zeigt eine annähernde Normalverteilung der Residuen.

Abbildung 9: Verteilung der standardisierten Residuen



Da alle formalen Voraussetzungen für eine lineare Regression erfüllt sind, wird im Folgenden die Regressionsgleichung definiert.

5.1.4 Methodisches Vorgehen

Eine lineare Regressionsgleichung hat folgende Form:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k$$

In dieser Gleichung stellen Y die abhängige Variable und X_1, \dots, X_k die unabhängigen Variablen dar. Die Konstante β_0 ist der Voraussagewert von Y , wenn alle $X=0$ sind. Die Konstanten β_1, \dots, β_k sind die jeweiligen marginalen Effekte der unabhängigen Variablen.

Die abhängige Variable im definierten Modell ist die Schulleistung. Die unabhängigen Variablen sind die Herkunft, das Haushaltseinkommen, des Berufsprestige der Eltern nach der ISEI Skala, das höchst erreichte Bildungsniveau der Eltern, die elterlichen Bildungsaspirationen, die kindliche Einstellung zur Schule, Kulturkapital des Kindes, Vorliebe für Hausaufgaben, die Verfügbarkeit eines Fernsehers im Kinderzimmer, Durchschnittlicher Fernsehkonsum an einem normalen Schultag, die soziale Integration der Eltern im Quartier, viele Kinder im Haushalt, der durchschnittliche Beschäftigungsgrad der Eltern von 80-100%, Abwesenheit der Eltern an Elternabenden und die in der Familie gesprochene Sprache. Das Geschlecht dient als Kontrollvariable.

Das Regressionsmodell sieht wie folgt aus:

$$\text{Schulleistung} = b_0 + b_1 * (\text{Herkunft}) + b_2 * (\text{Haushaltseinkommen}) + b_3 * (\text{Beruf Eltern}) + b_4 * (\text{Bildung Eltern}) + \dots + u$$

Das Ziel der Regressionsanalyse ist es nun, die jeweiligen Nettoeffekte der unabhängigen Variablen auf die Schulleistung zu bestimmen und die im Abschnitt 4.4. formulierten Hypothesen zu testen. Um zu testen, ob die Unterschiede in der Schulleistung zwischen ressourcenprivilegierten und -unterprivilegierten Herkunftsgruppe bestehen und ob diese auf kulturelle und soziale Faktoren zurückgeführt werden können, wird ein stufenweise Vorgehen gewählt. In einem ersten Schritt wird der Effekt der Herkunft auf die Schulleistung gemessen. In einem zweiten Schritt werden nach und nach in vier Blöcken weitere unabhängige Variablen ins Modell eingefügt.

In den Regressionsmodellen wird das korrigierte R^2 ausgewiesen und die standardisierten Betakoeffizienten sowie die jeweiligen Signifikanzniveaus dargelegt. Das korrigierte R^2 zeigt, wie gross die erklärte Varianz der abhängigen Variable durch das Regressi-

onsmodell ist. Der standardisierte Beta-Koeffizient gibt Auskunft über den relativen Einfluss der unabhängigen Variablen.

5.2 Regressionsmodelle

In einem ersten Schritt wird ein einfaches Regressionsmodell mit der Schulleistung als abhängigen Variable und Herkunft als unabhängiger Variable getestet (Modell 1). Daraufhin wird dieses Modell in vier Schritten durch weitere Variablen erweitert. Im Modell 2 wird zusätzlich der Nettoeffekt des sozioökonomischen Status gemessen. Dies geschieht anhand von zwei Variablen: Der höheren Berufstellung beider Eltern sowie dem Haushaltseinkommen der Familie. Im Modell 3 wird der Einfluss vom kulturellen Kapital anhand von vier weiteren Variablen kontrolliert: Höhere Bildung beider Eltern, Bildungsaspirationen der Haupterziehungsperson, Einstellung des Kindes zur Schule und das kindliche Kulturkapital gemessen an Vorliebe für Literatur sowie Besuch von Kunst- und Musikstunden. Im Modell 4 werden weitere Indikator Variablen als Indikatoren für den Habitus des Kindes eingeführt: Motivation für Hausaufgaben, Besitz eines eigenes Fernsehapparats im Zimmer und Anzahl Stunden Fernsehen an einem normalen Schultag. Schliesslich wird im Modell 5 der Einfluss des sozialen Kapitals kontrolliert anhand der Indikatorvariablen Soziales Netzwerk im Quartier, Familien mit vier oder mehr Kindern, durchschnittliche Beschäftigung der Eltern von 80 bis 100 Prozent und kein Besuch von Elternabenden. Im Modell 6 wird die Kontrollvariable Geschlecht eingeführt.

Tabelle 14: Modellzusammenfassung; R-Quadrat und korrigiertes R-Quadrat

Modell	R	Korrigiertes	Standardfehler
1	.252 ^a	.062	.97793
2	.324 ^b	.102	.95683
3	.356 ^c	.119	.94760
4	.401 ^d	.150	.93063
5	.406 ^e	.150	.93055
6	.413 ^f	.155	.92799

Aus der Modellzusammenfassung wird ersichtlich, dass die erklärte Varianz der Schulleistung durch Herkunft 6,2 Prozent beträgt. Mit der Einführung von weiteren Indikatorvariablen steigt diese auf 16,3 Prozent im Modell 6. Dies bestätigt, dass die einge-

fürten Variablen einen substanziellen Beitrag zur Erklärung der Variation der Schulleistung liefern.

Tabelle 15: Anova Tabelle. F-Werte und die Signifikanz der Modelle

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6
F-Wert	59.196	33.899	15.717	15.018	11.291	11.003
Signifikanz	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Die ANOVA Tabelle (Spalte Signifikanz) zeigt, dass alle Modelle hochsignifikant sind. Das heisst, dass die abhängige Variable Schulleistung mit den ausgewählten unabhängigen Variablen statistisch signifikant erklärt werden kann.

5.3 Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Einflüsse der unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable dargelegt und interpretiert (vgl. Tab. 16). Das Ausmass dieser Effekte wird durch den Beta-Koeffizienten (β) wiedergegeben (die erste Zahl in der Tabelle). Die jeweilige Signifikanz der einzelnen Variablen ist in Klammern angegeben (für detaillierte Regressionsergebnisse siehe Anhang Punkt iv.).

Modell 1: Die Abhängigkeit der Schulleistung von der Herkunft

Im Modell 1 wird nur der relative Einfluss der Herkunft auf die Schulleistung überprüft. In diesem Modell wird die Hypothese H1 bestätigt. Es stellt sich wie postuliert heraus, dass die Schulleistungen der Kinder in der Stadt Zürich von der Herkunft der Haupterziehungsperson abhängig sind. Die ressourcenunterprivilegierte Herkunftsgruppe (portugiesische, tamilische, türkische, albanische, schwarzafrikanische, ex-jugoslawische Kinder, sowie Kinder aus Nord-Afrika, dem Mittleren und Fernen Osten, aus Spanien und Italien sowie Lateinamerika) weist im Durchschnitt schlechtere Schulleistungen auf als die ressourcenprivilegierten (Schweizer Kinder, Kinder aus Deutschland, aus anderen Westlichen Staaten und aus anderen Süd-Ost europäischen Ländern). Der Einfluss der Herkunft ist ohne Berücksichtigung anderer Variablen mit einem β von 0.252 auf dem 0.001 Niveau signifikant. Dies bedeutet, dass die Schulleistungen in der privilegierten Herkunftsgruppe signifikant höher ausfallen als in der ressourcenunterprivilegierten Herkunftsgruppe. Dieses Modell erklärt jedoch nur 6.2 Prozent der Varianz der Schulleistung.

Modell 2: Der Einfluss des sozioökonomischen Status der Familie

Durch die Berücksichtigung des sozioökonomischen Status der Familie im Modell 2 erhöht sich die erklärte Varianz um etwa 4 Prozent auf insgesamt 10,2 Prozent. Der Einfluss von Herkunft bleibt trotz der Berücksichtigung des Haushaltseinkommens und des Berufstatus der Eltern hoch signifikant, wobei sich der β -Wert sich jedoch auf 0.147 verringert. Die Höhe des Haushaltseinkommens wirkt sich nicht signifikant auf die Schulleistung. Dagegen wirkt sich das Berufsprestige der Eltern wie erwartet hoch signifikant auf die Schulleistung des Kindes aus. Der Vergleich der β -Koeffizienten zeigt, dass das Berufsprestige der Eltern ($\beta=0.211$) einen grösseren Einfluss auf die Schulleistungen hat als die ethnische Zugehörigkeit ($\beta=0.147$).

Modell 3: Der Einfluss des kulturellen Kapitals der Familie

Im Modell 3 wird zusätzlich der Einfluss des kulturellen Kapitals der Familie auf die Schulleistung berücksichtigt. Fünf neue Variablen werden eingeführt: Bildung Eltern, Bildungsaspirationen der Eltern, Motivation des Kindes in die Schule zu gehen, Lesen von Büchern oder Besuch von Kunst- oder Musikstunden und die in der Familie gesprochene Sprache (Schweizer-Deutsch oder eine andere Sprache).

Bereits in diesem Modell geht der signifikante Einfluss der Herkunft auf die Schulleistung verloren. Damit bestätigt sich die Schlüsselhypothese (H_2) dieser Arbeit:

H_2 : Der Einfluss der Herkunft auf die Schulleistung verschwindet, wenn die Einflüsse des sozioökonomischen Status, des Habitus des Kindes und des kulturellen und sozialen Kapitals der Familie berücksichtigt werden.

Aufgrund dieses Befundes kann geschlossen werden, dass nicht die ethnische Herkunft selbst dafür verantwortlich ist, dass die unterprivilegierten Kinder schlechtere Schulleistungen erbringen, sondern dass dies vielmehr auf die Unterschiede des kulturellen Kapitals der Familie zurückzuführen sind. Die erklärte Varianz erhöht sich in diesem Modell um 1,7 auf 11,9 Prozent.

Der stärkste Einfluss im Modell 3 hat die Bildung der Eltern mit einem β -Koeffizienten von 0.172. Darauf folgt der auf dem 0.05. Niveau signifikanter Einfluss der in der Familie gesprochenen Sprache mit einem β -Koeffizienten von -0.111. Dies sind gleichzeitig die zwei einzig signifikanten Einflüsse in diesem Modell. Denn neben der Herkunft verliert auch das Berufsprestige der Eltern seinen Einfluss. Die theoretischen Annah-

men, dass es für das Kind von Nachteil sein kann, wenn es zu Hause eine andere Sprache als die Schulsprache spricht, bestätigen sich in diesem Modell. Dies kann deshalb als ein Mangel am kulturellen Kapital in der Familie gedeutet werden. Der signifikante Einfluss der Bildung der Eltern überrascht nicht, dieser wurde in der soziologischen Forschung bereits mehrfach nachgewiesen. Der Einfluss von Bildungsaspirationen hat keinen signifikanten Einfluss. Der postulierte Zusammenhang, dass hohe Bildungsaspirationen sich positiv auf die Schulleistung auswirken, kann somit nicht bestätigt werden. Die theoretischen Annahmen und die früheren Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass in dieser Thematik tatsächlich widersprüchliche Ergebnisse vorliegen. Teilweise haben Eltern aus tieferen sozialen Schichten höhere Bildungsaspirationen als Eltern aus der Mittel- und Oberschicht. In diesem Fall sind es die ressourcenunterprivilegierte Eltern, die höheren Bildungsaspirationen an ihre Kinder haben als die Eltern aus der ressourcenprivilegierten Herkunftsgruppe. Für eine bildliche Darstellung zwecks besseren Verständnisses, siehe Anhang Abschnitt iv.

Wie bereits in der bivariaten Analyse hat die Einstellung des Kindes zur Schule einen tendenziell negativen Einfluss auf die Schulleistung. Die Schulleistung verschlechtert sich eher, wenn das Kind gerne in die Schule geht. Allerdings ist der Zusammenhang statistisch nicht von Bedeutung. Diesen negativen Zusammenhang kann man anhand von mehreren Faktoren erklären. Eines davon ist sicherlich die Tatsache, dass die Schule für Kinder viel mehr als nur Unterricht darstellt. Den Kindern bedeuten ihre Freunde und das Spielen auf dem Pausenplatz bestimmt mehr als Unterrichtsstunden. Deshalb ist die Frage „Wie gerne gehst du in die Schule“ kein richtiges Mass für die Vorliebe des Kindes etwas zu lernen oder dem Unterricht zu folgen. Demnach ist auch ein positiver Zusammenhang mit der Schulleistung nicht garantiert. Schliesslich hat auch Bücher lesen, oder Kunst und Musikstunden besuchen keinen signifikanten Einfluss auf die Schulleistung.

Modell 4: Der Einfluss des Habitus des Kindes

Im Modell 4 werden weitere Variablen zu den Gewohnheiten des Kindes auf ihren Einfluss auf die Schulleistung geprüft. Die neu eingeführte Variablen sind: Die Motivation Hausaufgaben zu machen, Fernsehapparat im Kinderzimmer und Anzahl Stunden fernsehen an einem normalen Schultag. Das korrigierte R-Quadrat steigt in diesem Modell auf gesamt 15 Prozent an. Die Einflüsse der Bildung und der in der Familie gesprochenen Sprache aus dem vorherigen Modell verändern sich nur geringfügig und bleiben

hoch signifikant. Die Motivation des Kindes Hausaufgaben zu machen, erweist sich als ein hoch signifikanter Faktor. Es kann mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von lediglich 0.1 Prozent behauptet werden, dass Kinder, welche ihre Hausaufgaben gerne machen, bessere Schulleistungen aufweisen als Kinder, welche ihre Hausaufgaben nicht gerne machen. Der β -Wert beträgt 0.179 und ist somit der stärkste Einflussfaktor im Modell 4, gefolgt von der Bildung der Eltern ($\beta=0.16$). Das Vorhandensein eines Fernsehapparates im Kinderzimmer ist mit einem β von 0.097 nicht signifikant, das Vorzeichen weist jedoch in die erwartete Richtung. Das Vorhandensein eines Fernsehers im Kinderzimmer dürfte sich somit tendenziell negativ auf die Schulleistung des Kindes auswirken. Die Anzahl Stunden fernsehen hat ebenso keinen signifikanten Einfluss auf die Schulleistung.

Modell 5: Der Einfluss des sozialen Kapitals der Familie

Im Modell 5 kann der Einfluss von Indikatoren für das soziale Kapital überprüft werden. Aus theoretischen Überlegungen und Operationalisierung von Indikatoren werden folgende Variablen für die Beschreibung des Sozialkapital berücksichtigt: Soziales Netzwerk in der Nachbarschaft, Familien mit vier oder mehr Kinder, Eltern besuchen keine Elternabende und Beschäftigung der Eltern von 80-100% im Durchschnitt. Von den neu eingeführten Variablen wirkt sich keine signifikant auf die Schulleistung aus. Der positive Einfluss des sozialen Netzwerks und die negativen Effekte des fehlenden elterlichen Interesses am Schulgeschehen und der Familie mit vier oder mehr Kindern haben die postulierten Richtungen. Überraschend ist die positive Wirkung der Vollbeschäftigung (80-100% im Durchschnitt) der Eltern auf die Schulleistung der Kinder. Es wäre ein negativer Effekt erwartet worden, da der durch berufliche Betätigung verursachte Zeitmangel der Eltern als Mangel an Sozialkapital gedeutet werden kann. Offensichtlich sind auch andere Faktoren im Spiel. So könnte es sein, dass die Kinder von vollbeschäftigten Eltern in eine Ganztageschule gehen und sich dies positiv auf die Schulleistung auswirkt. Die Einflüsse des Sozialkapitals auf die Schulleistung sind zwar nicht signifikant, da aber die Richtungen der Zusammenhänge mehrheitlich wie postuliert verlaufen und die Signifikanz des Modells gegeben ist, wurden alle Variablen im Modell beibehalten.

Tabelle 16: Regressionsmodelle 1 bis 6. Standardisierte β -Koeffizienten und Signifikanz

Variable	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6
Herkunft	0.252*** (0.000)	0.147*** (0.000)	0.072 (0.138)	0.072 (0.128)	0.073 (0.125)	0.046 (0.344)
Haushaltseinkommen		0.029 (0.445)	0.02 (0.595)	0.026 (0.484)	0.025 (0.50)	0.017 (0.639)
Beruf Eltern		0.211*** (0.000)	0.075 (0.144)	0.065 (0.197)	0.063 (0.216)	0.052 (0.303)
Bildung Eltern			0.172*** (0.000)	0.16*** (0.000)	0.158*** (0.000)	0.151** (0.001)
Bildungsaspirationen			-0.009 (0.819)	0.023 (0.569)	0.024 (0.548)	0.007 (0.866)
Einstellung zur Schule			-0.026 (0.434)	-0.055 (0.097)	-0.054 (0.106)	-0.035 (0.295)
Kulturelles Kapital			0.03 (0.37)	0.031 (0.339)	0.028 (0.40)	0.045 (0.178)
In der Fam. gespr. Sprache			-0.111* (0.019)	-0.114* (0.015)	-0.115* (0.015)	-0.106* (0.024)
Motivation für Hausaufgaben				0.179*** (0.000)	0.176*** (0.000)	0.192*** (0.000)
Kein Fernseher im Zimmer				0.063 (0.070)	0.065 (0.060)	0.074* (0.035)
Stunden fernsehen				-0.05 (0.124)	-0.054 (0.099)	-0.051 (0.122)
Soziales Netzwerk					0.022 (0.539)	0.020 (0.568)
4 oder mehr Kinder Familie					-0.027 (0.393)	-0.017 (0.568)
Beschäftigung der Eltern					0.049 (0.133)	0.056 (0.082)
Kein Besuch von Elternabend					-0.031 (0.329)	-0.033 (0.291)
Geschlecht						-0.077* (0.018)

*** auf dem 0.001 Niveau signifikant

**auf dem 0.01 Niveau signifikant

*auf dem 0.05 Niveau signifikant

Modell 6: Einbezug der Kontrollvariable

Im Modell 6 wird die Kontrollvariable für das Geschlecht des Kindes eingeführt. Sie hat einen signifikanten Einfluss auf die Schulleistung auf dem 0.05 Niveau. Überraschend erzielen in diesem Sample die Mädchen durchschnittlich schlechtere Schulleistungen als die Jungen (vgl. Anhang punkt i.).

Die signifikanten Einflüsse des vorherigen Modells 5 unter Einbezug der Kontrollvariablen „Geschlecht“ bleiben mehrheitlich unverändert, mit kleinen Abweichungen der β -

Koeffizienten. Durch Berücksichtigung der Kontrollvariable wird zudem der Einfluss des Vorhandenseins eines Fernsehers im Kinderzimmer statistisch signifikant. Dieser Effekt ist auf dem 0.05 Prozent Niveau signifikant. Der β -Koeffizient von 0.073 ist jedoch geringer als bei der Motivation für Hausaufgaben ($\beta=0.192$), der Bildung der Eltern ($\beta=0.149$) und der in der in der Familie gesprochenen Sprache ($\beta=-0.106$) und hat den schwächsten Einfluss in diesem Modell. Die Signifikanz des Vorhandenseins eines Fernsehers im Kinderzimmer hat wahrscheinlich mit den Geschlechterunterschieden zu tun (vgl. Anhang Punkt vi.). Durchschnittlich ist bei 26.8% der Knaben gegenüber 20% der Mädchen ein Fernseher im Kinderzimmer anzutreffen.

Den stärksten Einfluss auf die Schulleistungen hat in diesem letzten Modell die Motivation des Kindes, seine Hausaufgaben zu machen, gefolgt vom Einfluss der Bildung der Eltern und der in der Familie gesprochenen Sprache.

5.4 Schulleistungen in Abhängigkeit von der ethnischen Herkunft

5.4.1 Determinanten der Schulleistungen in der unterprivilegierten Herkunftsgruppe im Vergleich mit denen in der privilegierten Herkunftsgruppe

Im Folgenden wird das oben vorgestellte Regressionsmodell 6 für die unterprivilegierte und privilegierte Herkunftsgruppe einzeln durchgeführt, um herauszufinden, ob die signifikanten Einflüsse unabhängiger Variablen auf die Schulleistungen in diesem Fall gleich bleiben oder ob sich diese gegebenenfalls in zwei Teilgruppen unterscheiden.

Die unterprivilegierten Herkunftsgruppe werden Kinder von Eltern aus Lateinamerika, Schwarzafrika, Nordafrika, dem Mittleren und Fernen Osten, von Eltern aus Italien, Spanien und Portugal, aus der Türkei, aus Ex-Jugoslawien sowie Kinder von albanischen und tamilischen Eltern zugeordnet. Der privilegierten Gruppe werden Kinder von deutschsprachigen Schweizer Eltern sowie von Schweizer Eltern anderer Sprachen, von deutschen Eltern, von Eltern aus anderen westlichen Ländern und von Eltern aus anderen südosteuropäischen Ländern zugeordnet. Tabelle 17 zeigt die jeweiligen Beta-Koeffizienten und signifikanten Einflüsse der jeweiligen unabhängigen Variablen auf die Schulleistungen der Kinder.

Tabelle 17: Signifikante Einflüsse auf die Schulleistungen in der unterprivilegierten vs. privilegierten Herkunftsgruppe

Herkunft:	Ressourcenunterprivilegiert		Ressourcenprivilegiert	
Unabhängige Variable:	Standard. Beta Koeffiz.	Signifikanz	Standard. Beta Koeffiz.	Signifikanz
Beruf Eltern	0.122	0.091	0.026	0.671
Haushaltseinkommen	0.008	0.885	0.042	0.420
Bildung Eltern	0.154*	0.014	0.134*	0.029
Bildungsaspirationen Eltern	-0.051	0.362	0.045	0.332
Einstellung zur Schule	-0.043	0.422	-0.047	0.287
Bücher/Kunst/Musik	0.030	0.575	0.046	0.306
In der Familie gesprochene Sprache	-0.060	0.282	-0.107*	0.020
Motivation für Hausaufgaben	0.142**	0.008	0.197***	0.000
Fernseher im Kinderzimmer	0.035	0.515	0.111*	0.015
Stunden fernsehen am Tag	-0.066	0.207	-0.045	0.316
Soziales Netzwerk	0.018	0.735	0.021	0.648
Familie mit vier oder mehr Kinder	-0.053	0.305	-0.005	0.911
Beschäftigung Eltern	0.035	0.494	0.078	0.083
Kein Besuch von Elternabenden	0.033	0.507	-0.082	0.058
Geschlecht	-0.091	0.084	-0.075	0.090

*** auf dem 0.001 Niveau signifikant

**auf dem 0.01 Niveau signifikant

* auf dem 0.05 Niveau signifikant

Es lässt sich feststellen, dass die Einflüsse der unabhängigen Variablen in den beiden Herkunftsgruppen mehrheitlich mit denen im Gesamtmodell übereinstimmen. Dennoch gibt es einige Unterschiede. So sind in der unterprivilegierten Herkunftsgruppe genau wie im gesamten Sample die Bildung der Eltern, sowie die Vorliebe des Kindes Hausaufgaben zu machen von grösster Bedeutung. Diese zwei Variablen haben nach wie vor einen hoch signifikanten Einfluss auf die Schulleistung der Kinder. Die standardisierten Beta-Koeffizienten zeigen, dass die Bildung der Eltern in der unterprivilegierten Gruppe grösseres Gewicht hat ($\beta=0.154$ vs. $\beta=0.134$), während die Vorliebe des Kindes seine Hausaufgaben zu machen in der privilegierten Gruppe mehr Einfluss auf die Schulleistung hat ($\beta=0.197$ vs. $\beta=0.142$).

In der privilegierten Herkunftsgruppe sind zwei weitere Variablen signifikant. So zeigt sich, dass in dieser Gruppe die Kinder, welche in der Familie eine andere Sprache als Deutsch sprechen eine signifikant schlechtere Schulleistung aufweisen. Gestützt auf diesen Befund kann mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% behauptet werden, dass beispielsweise die Kinder von Schweizer Eltern anderer Sprachen (Französisch und Italienisch) in Züricher Schulen schlechter abschneiden als Kinder, deren Muttersprache Deutsch oder Schweizerdeutsch ist.

Die vierte Variable, welche einen signifikanten Einfluss in der privilegierten Herkunftsgruppe aufweist, ist das Vorhandensein eines Fernsehers im Kinderzimmer. Mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% kann behauptet werden, dass die Kinder in der privilegierten Herkunftsgruppe, welche keinen Fernseher im Kinderzimmer besitzen, durchschnittlich bessere Schulleistungen aufweisen als Kinder, welche über einen Fernseher im Zimmer verfügen. Hier zeigt sich, dass innerhalb dieser Gruppe der Medienkonsum als ein Teil des Habitus ebenfalls einen wichtigen Einfluss auf die Schulleistungen haben kann.

Obwohl der Einfluss des Berufs der Eltern auf die Schulleistungen der Kinder in beiden Gruppen nach Berücksichtigung der Bildung der Eltern nicht signifikant ist, wird es aus der Signifikanz der einzelnen Variablen ersichtlich, dass „Beruf der Eltern“ in der unterprivilegierten Gruppe einen merklich höheren Einfluss hat ($\beta=0.122$ vs. $\beta=0.026$).

5.4.2 Herkunft als Interaktionsterm

Die ethnische Herkunft der Haupterziehungsperson hat sich als eine wichtige aber nicht entscheidende Determinante von Schulleistungen herausgestellt. Um zu prüfen, ob die Herkunft auch in Kombination mit anderen Variablen einen Einfluss auf die Schulleistung ausüben kann, wird ein allgemeines lineares Modell (ALM) mit der schon für das vorherige Regressionsmodell bestimmten abhängigen und mit den entsprechenden unabhängigen Variablen definiert (siehe Teil 4.2). ALM untersucht die Einflüsse der erklärenden Variablen auf die Mittelwerte einer intervallskalierten abhängigen Variablen.

Die Ergebnisse des ALMs sind aus der Tabelle 18 zu entnehmen. In diesem Modell wurden zunächst die unabhängigen Variablen nochmals einzeln auf ihre Signifikanz geprüft, um darauf jede Variable nochmals in Kombination mit der Variablen „Herkunft“ auf ihre Signifikanz zu prüfen. Die Resultate sind eindeutig. Keine der neu entstandenen Interaktionsvariablen hat einen signifikanten Einfluss auf die Schulleistung des Kindes. Die Spalte Signifikanz zeigt, dass sich die Herkunft in Kombination mit anderen Variablen in keinem der Fälle signifikant auf die Schulleistung auswirkt. Dies bedeutet, dass eine tiefe Bildung der Eltern und ihre gleichzeitige Zugehörigkeit zu nichtprivilegierten Herkunftsgruppe nicht automatisch zu schlechteren Schulleistungen führen muss, obwohl allein eine tiefe Bildung der Eltern einen signifikant schlechten Einfluss auf die Schulleistung haben kann. Deshalb macht es keinen Sinn zur Bestimmung von Schulleistungsdeterminanten zwei verschiedene Modelle für beide Her-

kunftsgruppen zu definieren. Zusammenfassend lässt sich behaupten, dass im vorliegenden Modell die Schulleistungen primär von sozio-ökonomischen Faktoren, wie der Stellung der Eltern in der Berufswelt, aber auch von der Bildung der Eltern, sowie dem Kulturkapital der Familie abhängig sind. Die ethnische Herkunft der Eltern dagegen ist für den Schulerfolg des Kindes nicht entscheidend. Der Einfluss der Herkunft auf die Schulleistung verliert seine Bedeutung nach Berücksichtigung des sozialen Status der Eltern. Der Habitus des Kindes in Form von Motivation Hausaufgaben zu machen erklärt einen wichtigen Teil von der Variation der Schulleistung. Die in der Familie gesprochene Sprache zeigt ebenfalls einen signifikanten Effekt auf die Schulleistungen der Kinder. Diese Erkenntnis bestätigt alle wissenschaftlichen Forscher und praktizierende Pädagogen in ihrer Arbeit, welche behaupten, dass Kinder, um später in der Schule erfolgreich sein zu können, bereits im Vorschulalter mit der Schulsprache konfrontiert werden sollen, sei es in der Familie, in den Kindertagesstätten oder im Kindergarten.

Tabelle 18: Die Ergebnisse des ALM mit dem Interaktionsterm „Herkunft“

Quelle	Quadratsumme	df	Mittel der Quadr.	F	Signifikanz	Part. Eta- Quadr.
Korrigiertes Modell	159.848 ^a	29	5.512	6.375	.000	.180
Konstanter Term	40.913	1	40.913	47.317	.000	.053
Haushaltseinkommen	.010	1	.010	.011	.916	.000
Beruf Eltern	2.745	1	2.745	3.174	.075	.004
Bildung Eltern	6.213	1	6.213	7.186	.007	.008
Bildungsaspirationen Eltern	.866	1	.866	1.001	.317	.001
Einstellung zur Schule	.756	1	.756	.874	.350	.001
Bücher/Kunst/Musik	.259	1	.259	.300	.584	.000
In der Fam. gesprochene Sp.	1.529	1	1.529	1.768	.184	.002
Motivation für Hausaufgaben	6.573	1	6.573	7.602	.006	.009
Soziales Netzwerk	.017	1	.017	.020	.889	.000
Fam. mit 4 oder mehr Kinder	.818	1	.818	.946	.331	.001
Beschäftigung Eltern(~100%)	.382	1	.382	.442	.506	.001
Kein Besuch von Elternabend	.663	1	.663	.767	.381	.001
Geschlecht	2.795	1	2.795	3.232	.073	.004
Herkunft	.046	1	.046	.053	.818	.000
HHEinkommen * Herkunft	.153	1	.153	.177	.674	.000
BerufEltern * Herkunft	.955	1	.955	1.104	.294	.001
BildungEltern * Herkunft	.064	1	.064	.074	.786	.000
Bildungsasp.E * Herkunft	1.598	1	1.598	1.848	.174	.002
LikesSchool * Herkunft	.008	1	.008	.009	.926	.000
KulturKapital * Herkunft	.047	1	.047	.054	.816	.000
dummySPRACHE * Herkunft	.332	1	.332	.384	.535	.000
Motivation * Herkunft	.694	1	.694	.802	.371	.001
Fernseher * Herkunft	4.810	1	4.810	5.562	.019	.007
St.Fernsehen * Herkunft	.817	1	.817	.945	.331	.001
SozNetwork * Herkunft	.038	1	.038	.044	.835	.000
vielKinder * Herkunft	.330	1	.330	.382	.537	.000
bis100Prozent * Herkunft	.362	1	.362	.418	.518	.000
KeinElternabend * Herkunft	2.791	1	2.791	3.227	.073	.004
Geschlecht * Herkunft	.068	1	.068	.078	.780	.000

Somit ist der empirische Teil dieser Arbeit abgeschlossen. Im Fazit werden die Ergebnisse der statistischen Analyse nochmals verdeutlicht und mit der Theorie in Verbindung gesetzt.

6 Fazit

6.1 Schlussfolgerungen

Aus der Theorie und der Datenanalyse ist es ersichtlich, dass es sich bei der Schulleistung um ein sehr komplexes Phänomen handelt, das sich nicht leicht anhand von wenigen Variablen erfassen lässt. Die sozioökonomischen, kulturellen und sozialen Faktoren können nur einen Teil der gesamten Varianz der Schulleistung erklären. In dieser Arbeit wurden die Analysen anhand von Indikatorvariablen durchgeführt, welche lediglich einzelne Einfüsse auf die Schulleistung auf der Mikro- und Mesoebene messen. Das Ziel der Untersuchung war es, die relativen Einflussfaktoren des familiären Umfelds auf die Schulleistung zu erklären.

Die postulierte Hypothese über den Einfluss der Herkunft auf die Schulleistung hat sich bestätigt: Die Schulleistung von ressourcenprivilegierten und ressourcenunterprivilegierten Herkunftsgruppe in der Stadt Zürich unterscheidet sich deutlich, wenn keine weiteren Merkmale berücksichtigt werden. Dieser Unterschied verschwindet jedoch, sobald das sozioökonomische und das kulturelle Kapital der Familie berücksichtigt werden. Die Hauptthese dieser Arbeit wird dadurch bestätigt. Die Schulleistungsunterschiede, welche aufgrund von ethnischer Herkunft bzw. Migrationshintergrund entstehen, sind vollständig auf die Einflüsse vom kulturellen Kapital der Familie und Habitus des Kindes zurückzuführen. Dies bedeutet, dass die Chancengleichheit zwischen den Schweizer Kindern und Kindern der Minderheiten in der Schweiz unter anderem durch die allgemeine Verbesserung der ökonomischen und soziokulturellen Ressourcen der Eltern zustande kommen könnte.

Dagegen hat sich die Vermutung, dass sich die ökonomische Situation, sowie der Berufsstatus der Eltern signifikant auf die Schulleistung auswirken, nicht bestätigt. Der signifikante Einfluss des Berufsprestiges der Eltern verschwindet, sobald das kulturelle Kapital der Familie berücksichtigt wird.

Die Annahme der Theorie, dass die Schulleistung der Primarschüler deutlich durch das Bildungsniveau der Eltern beeinflusst wird, bestätigt sich. Es ist also von einer „Vererbung der Bildung“ auszugehen. Noch stärker als der Einfluss der elterlichen Bildung ist der Einfluss der kindlichen Motivation Hausaufgaben zu machen. Hier kommt zum Vorschein, dass die Kinder auch unabhängig vom familiären Umfeld ihr Fortkommen in der Schule in einem grossen Ausmass selbst bestimmen können. Wie stark diese Moti-

vation von Erziehungsmassnahmen geprägt wird, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Sicher ist jedoch, dass Kinder, welche ihre Hausaufgaben gerne machen, zumindest in der Primarschule bessere Schulleistungen erzielen. Dagegen erweist sich der Einfluss von Bildungsaspirationen der Eltern auf die Schulleistung des Kindes als nicht signifikant. Deskriptive Statistiken zeigen, dass die Erwartungen, welche Eltern in der unterprivilegierten Herkunftsgruppe für ihre Kinder haben, unrealistisch hoch sind. Die These, dass höhere Bildungsaspirationen bessere Schulleistungen verursachen, bestätigt sich somit nicht.

Die Einstellung des Kindes zur Schule hat keinen Einfluss auf dessen Schulleistung. Überraschenderweise zeigt sich hier sogar ein tendenziell negativer aber nicht signifikanter Zusammenhang. Es gibt Kinder, die überhaupt nicht gerne in die Schule gehen und gute Leistungen erzielen und Kinder, die gerne in die Schule gehen und schlechte Leistungen erbringen. Der Besuch von Kunst- oder Musikstunden sowie das Lesen von Büchern haben einen positiven, aber nicht signifikanten Einfluss auf die Schulleistung. Unter den Indikatoren für den Habitus des Kindes hat, wie schon erwähnt, einzig die kindliche Motivation, Hausaufgaben zu machen, einen entscheidenden Einfluss auf die Schulleistung. Dagegen wirkt sich ein vermehrter Fernsehkonsum zwar negativ, aber unter Berücksichtigung anderer Variablen nicht signifikant auf die Schulleistungen der Kinder aus. Einzig im Schlussmodell, sowie in privilegierter Herkunftsgruppe hat das Nicht-Vorhandensein eines Fernsehers im Kinderzimmer einen signifikant positiven Einfluss auf die Schulleistungen. Dies heisst, dass die Kinder, welche keinen eigenen Fernseher besitzen, entweder mehr Zeit für das Lernen aufwenden oder aus anderen (an dieser Stelle nicht direkt erfassbaren) Gründen besser in der Schule abschneiden.

Die vier Indikatoren für das Sozialkapital zeigen insgesamt keine signifikanten Einflüsse. Die soziale Einbindung der Eltern im Quartier kann sich positiv auf die Schulleistung des Kindes auswirken. Da das Ergebnis nicht signifikant ist, wird es nicht weiter interpretiert. Diese Nichtsignifikanz gilt ebenfalls für die Familien mit vier oder mehr Kindern und für die Eltern, die keine Elternabende besuchen. Immerhin bestätigen sich die postulierten Richtungen der Zusammenhänge. Einzig der Einfluss der Vollbeschäftigung beider Eltern erwies sich als falsch prognostiziert. Hier wurde ein negativer Einfluss erwartet, die Ergebnisse sind jedoch in allen Modellen positiv. Eine beruflich bedingte Abwesenheit der Eltern wirkt sich nicht unbedingt negativ auf die Schulleistung des Kindes aus. Sie kann im Gegenteil eine positive Wirkung auf die Schulleistung haben.

Neben der Motivation des Kindes, Hausaufgaben zu machen, und der Bildung der Eltern hat auch die in der Familie gesprochene Sprache einen starken Einfluss auf die Schulleistung der Primarschüler in der Stadt Zürich. Die postulierte Annahme, dass sich eine andere Schulsprache als die in der Familie gesprochene Sprache negativ auf die Schulleistung auswirkt, hat sich in allen Regressionsmodellen bestätigt. Dies scheint vor allem dann der Fall zu sein, wenn die Kinder aus einem bildungsfernen Milieu kommen. Eine fremde Muttersprache, kann sich demnach negativ auf die Schulleistung auswirken. Der nicht signifikante Einfluss dieser Variable in der nichtprivilegierten Herkunftsgruppe zeigt jedoch, dass andere Faktoren, wie die Bildung der Eltern und die Vorliebe des Kindes, Hausaufgaben zu machen, bedeutsamer sind. In der privilegierten Herkunftsgruppe hatte die in der Familie gesprochene Sprache jedoch einen signifikanten Einfluss. Dies könnte bedeuten, dass auch die im Kanton Zürich lebenden Schweizerkinder französischer oder italienischer Muttersprache durchschnittlich schlechtere Schulleistungen erzielen als Kinder mit schweizerdeutscher oder deutscher Muttersprache.

Es kann schliesslich eine positive Bilanz aus der Datenanalyse gezogen werden. Viele postulierte Zusammenhänge haben sich bestätigt. So auch die Hauptthese der Arbeit, dass sich die Schulleistungen nach Herkunft zwar unterscheiden, aber nach Berücksichtigung weiterer Faktoren dieser Unterschied an Bedeutung verliert. Die wichtigsten Determinanten der Schulleistung im postulierten Modell sind die Motivation des Kindes Hausaufgaben zu machen, der Bildungsstand der Eltern und die in der Familie gesprochene Sprache.

6.2 Bezug zur Theorie

Die durchgeführte Datenanalyse basiert auf der vom Bourdieu definierten Theorie über das ökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital. Seine Theorie vom Habitus beschreibt unterschiedliche milieuabhängige Verhaltensweisen und Angewohnheiten. Diese Habitusformen bewirken bei Kindern unterschiedliche Wahrnehmungs- und Handlungsmuster. Bourdieu behauptet, dass „Fähigkeiten“ bzw. „Begabungen“ von Kindern auch das Produkt der elterlichen Zeitinvestitionen und des familiären kulturellen Kapitals sind. Das inkorporierte kulturelle Kapital beinhaltet die Ausgestaltung von Lern- und Spielumgebungen der Kinder sowie das bewusste oder das unbewusste Fördern seitens der Eltern. Das kulturelle Kapital im institutionalisierten Zustand beinhaltet

die elterlichen Bildungstitel. Die elterliche Ausbildung und das damit verbundene Kulturkapital der Familie, sowie die Entwicklung eines milieuabhängigen Habitus beeinflussen in bedeutender Weise die Schulleistungen und somit die intellektuelle Entwicklung der Kinder. Dies wird durch die vorliegende Datenanalyse mehrfach bestätigt.

Die theoretische Annahme der schichtspezifischen Sozialisation (Hurrellmann 2002), dass der soziale Status direkt „vererbt“ wird, hat sich nicht bestätigt. In der ressourcenunterprivilegierten Herkunftsgruppe hat eine höhere berufliche Stellung der Eltern zwar einen positiven Einfluss auf die Schulleistungen der Kinder aber dieser Einfluss ist statistisch nicht signifikant. Der Einfluss des ökonomischen Kapitals der Familie auf die Schulleistung ist dagegen von Anfang an sehr schwach und verliert nach Berücksichtigung des kulturellen Kapitals vollständig an Bedeutung.

Das soziale Kapital wird von Coleman (1988) und Bourdieu (1992) unterschiedlich definiert. Bei Bourdieu besteht das soziale Kapital hauptsächlich aus Ressourcen in Form von sozialen Beziehungen, während es bei Coleman vor allem aus gegenseitigem Vertrauen in den sozialen Beziehungen besteht. In der Datenanalyse wurden die Komponenten beider Konzepte berücksichtigt. Die soziale Einbettung im Quartier, die Präsenz der Eltern zu Hause oder deren Fehlen an Elternabenden sowie die Anzahl der in der Familie lebenden Kinder haben als Komponenten des sozialen Kapitals keinen signifikanten Einfluss auf die erzielten Schulleistungen gezeigt. Das bedeutet nicht, dass diese Einflüsse nicht vorhanden sind, sondern lediglich, dass die Einflüsse anderer Kapitalarten, besonderes die des kulturellen Kapitals, in diesem Sample überwiegen.

Die auf der Annahme von Rolf/Zimmermann (1997) basierende These, dass sich der vermehrte Fernsehkonsum auf die Schulleistungen der Kinder signifikant auswirke, hat sich im gesamten Sample nicht bestätigt. Zwischen der Dauer des Fernsehkonsums und der Höhe der Schulleistungen gibt es zwar einen negativen aber nicht signifikanten Zusammenhang. Das Vorhandensein eines Fernsehers im Kinderzimmer kann sich negativ auf die Schulleistungen auswirken. So haben Kinder der privilegierten Herkunftsgruppe, die keinen eigenen Fernseher besitzen durchschnittlich bessere Schulleistungen als andere Mitschüler privilegierter Herkunftsgruppe, welche einen Fernseher im Kinderzimmer besitzen.

Die Annahme von Allemann-Ghionda (1988), dass sich der Erwerb der Muttersprache für Kinder mit Migrationshintergrund positiv auf ihre Schulleistungen auswirke, hat sich nicht bestätigt. Die Datenanalyse im gesamten Sample zeigt, dass Kinder, welche

in der Familie eine andere als die Schulsprache sprechen, im Durchschnitt schlechtere Schulleistungen aufweisen. Bei Kindern mit gut ausgebildeten Eltern, relativiert sich dieser negative Einfluss der Muttersprache. Andererseits konnten die Annahmen von Baur/Meder (in Eser Davolio 2001), dass sich die Zweisprachigkeit der Migrantenkinder unter bestimmten Umständen negativ auf das schulische Fortkommen auswirken kann, nicht bestätigt werden. Die Datenanalyse zeigt, dass die Schulleistungen in unterprivilegierter Herkunftsgruppe nicht signifikant von der in der Familie gesprochenen Sprache abhängig sind.

Der Einfluss der Familie sowie der Eltern als erster Sozialisationsinstanz auf die Schulleistungen der Kinder ist erwartungsgemäss sehr bedeutend. Die ökonomische, soziale und kulturelle Lage der Familie spiegeln sich im Schulerfolg des Kindes wieder. Vor allem das kulturelle Kapital der Familie hat starken Einfluss auf das Fortkommen des Kindes in der Schule. Die besondere Situation von Migrantenkinder zeichnet sich dadurch aus, dass ihre Eltern überdurchschnittlich oft aus unteren sozialen Schichten stammen. Die Gründe für die Unterschiede in den Schulleistungen von Schweizer Kindern und von Migrantenkinder sind nicht in der ethnischer Herkunft der Eltern zu suchen, sondern sind vor allem anhand des sozialen Status der Eltern und der Höhe des kulturellen Kapitals der Familie zu erklären.

7 Ausblick

Die Arbeit hat mir sowohl in der soziologischen Theorie als auch in der Datenbearbeitung zahlreiche Erkenntnisse vermittelt. Der breite theoretische Rahmen hat sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich gebracht. Da die Bildungsforschung eine Disziplinen übergreifende Thematik ist, musste ich mich sowohl mit soziologischer als auch mit pädagogischer und teilweise mit psychologischer Literatur auseinandersetzen. Vor allem bei den Entscheidungen über die Zusammenstellung und die Operationalisierung von Daten boten sich zahlreiche Optionen zur Auswahl. Es war deshalb nicht immer leicht, Entscheidungen zu treffen und die definitive Datenanalyse durchzuführen. Die Hoffnung, dass aus den vorhandenen Daten die bestmögliche aller Optionen ausgewählt worden ist, bleibt erhalten.

8 Literaturverzeichnis

- Aston, Marie Nan/McLanahan Sara S. (1991): Family structure, Parental Practices and High School Completion, in: American Sociological Review, 1991, Vol. 56, June, 309-320.
- Baumert, Jürgen et al. (2000): Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen. Online auf: http://de.wikipedia.org/wiki/Soziale_Herkunft#Soziale_Herkunftsgruppen [Stand 04. Februar 2009].
- Baumert, Jürgen et al. (2001): PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich. Leske + Budrich, Opladen.
- Baumert, Jürgen et al. (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerbs, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrg., (1), 46-72.
- BfS, Das Bundesamt für Statistik (2009): Einkommen, Verbrauch, Vermögen – Daten, Indikatoren. Haushaltseinkommen und -ausgaben 2006. [Online auf: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/02/blank/key/einkommen0/niveau.html> Stand 16. Januar 2009.]
- Bourdieu, Pierre (1992): Die Feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. VSA-Verlag, Hamburg.
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt, Über schule und Politik, VSA-Verlag, Hamburg.
- Brosius, Felix (2006): SPSS 14. Media-Print, Paderborn.
- Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital, in: The American Journal of Sociology, Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, Vol. 94, Supplement, 95-120.
- De Graaf, Nan Dirk et al. (2000): Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective, in: Sociology of Education, Vol. 73, No. 2, 92-111.
- DiMaggio, Paul (1982): Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students, in: American Sociological Review 1982, Vol. 47, April, 189-201.

- Dumais, Susan A. (2002): Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus, in: Sociology of Education, Vol. 75, No. 1, 44-68.
- Durkheim, Emile (1972): Erziehung und Soziologie, pädagogischer Verlag, Schwann Düsseldorf.
- Eisner, M./Ribeaud, D./Jünger, R./Meidert, U. (2008): Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Interventions- und Präventionsprojektes an Schulen (zipps), Zürich: Verlag Rüegger.
- Eisner, M. /Ribeaud D./Topçuoglu, T. (2008): Indikatoren zur wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Lage von immigrierten Minderheiten in der Stadt Zürich, Integrationsförderung der Stadt Zürich.
- Eser Davolio, Miryam (2001): Viele Sprachen - eine Schule : über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen. Paul Haupt, Bern.
- GESIS (2008), Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. [Online auf: http://www.gesis.org/Dauerbeobachtung/GML/Service/Mikrodaten-Tools/ISEI/isei_tools.htm am 20.09.2008.]
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Leske+Budrich, Opladen.
- Heller Kurt et al. (1974): Leistungsbeurteilung in der Schule, Quell & Meyer Heidelberg.
- Hofer, Manfred et al. (2002): Lehrbuch Familienbeziehungen, Eltern und Kinder in der Entwicklung, Hogrefe, Verlag für Psychologie, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle.
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1973): Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart.
- Hurrellmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Jünger, Rahel (2004): Bildung für alle? Die Vorstellungen von Schule bei ressourcenunterprivilegierten und –privilegierten Kindern im Vergleich. Lizenziatsarbeit eingereicht bei Prof. Dr. Reinherd Fatke, Pädagogisches Institut Universität Zürich, 26-31.
- Jünger, Rahel (2008): Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und –nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungungleichheit. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

- Krapp, Andreas (1973): Bedingungen des Schulerfolgs. Empirische Untersuchung in der Grundschule. Oldenburg Verlag, München.
- Kristen, Cornelia/Granato, Nadia (2007): The Educational Attainment of the Second Generation in Germany. Social Origins and Ethnic Inequality. Bundesagentur für Arbeit. [Online auf: <http://doku.iab.de/discussionpapers/2007/dp0407.pdf>. Stand 07.Juli 2007]
- Kronig, Winfried (2003): Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrg., 126-141.
- Lanfranchi, Andrea (2002): Schulerfolg von Migrantenkindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Leske und Budrich, Opladen.
- Lanfranchi, Andrea et al. (2003): Schulerfolg bei Migrantenkindern dank transitorischer Räume in Vorschulbereich, in: Migration und die Schweiz, Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms „Migration und interkulturelle Beziehungen“, Hans- Ridolf Wicker, Rosita Fibbi und Werner Haug (Hrsg.), Seismo.
- Lange, Elmar (2005): Soziologie des Erziehungswesens, VS Verlag für Sozialwissenschaftler, Wiesbaden.
- Lee, Jung-Sook/Bowen K. Natasha (2006): Parent Involvement, Cultural Capital and the Achievement Gap Among Elementary School Children, in: American Educational Research Journal, Vol. 43, No. 2, 193-218.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Moser, Urs/Notter, Philipp (2000): Schulische Leistungen im internationalen Vergleich, Ausgewählte schweizerische Ergebnisse aus internationalen Leistungsvergleichen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Bern.
- Portes, Alejandro et al. (2005): Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood, in: Ethnic and Racial Studies Vol. 28, No. 6.
- Reinhold, Gerd et al. (2000): Soziologie-Lexikon, 4.Auflage, München Wien, Oldenburg.
- Rodman, Hyman/Voydanoff, Patricia (1978): Social Class and Parents' Range of Aspirations for Their Children, in: Social Problems, Vol. 25, No. 3, 333-344.
- Rolff Hans-Günther/Zimmermann, Peter (1997): Kindheit im Wandel, Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter, Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 5. Auflage.

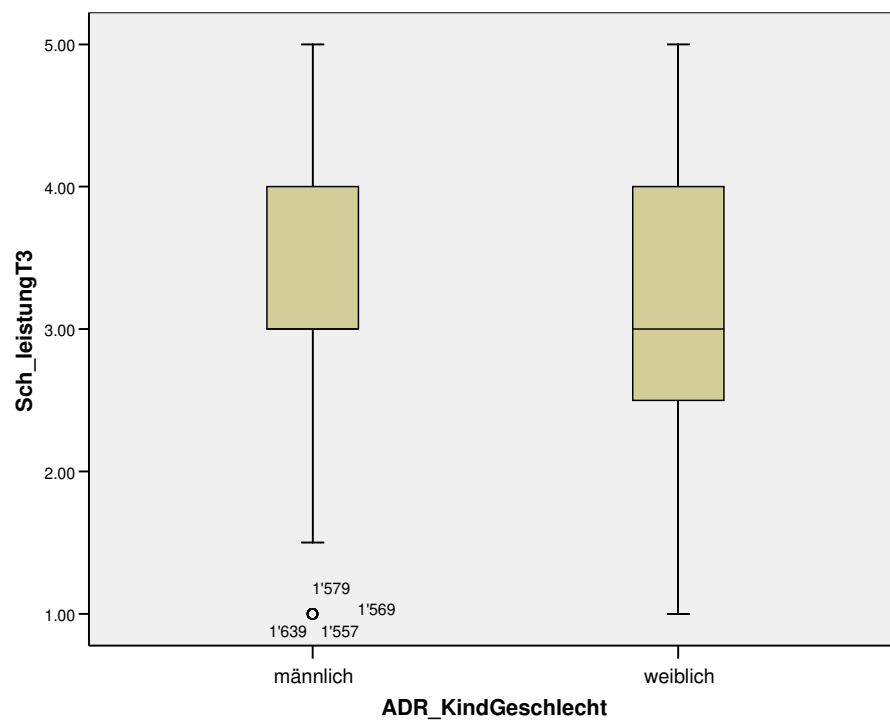
- Sarstedt, Marko/Schütz, Tobias (2006): SPSS SYNTAX, Eine anwendungsorientierte Einführung. Verlag Franz Vahlen, München.
- Saxer, Ulrich et al. (1980): Die Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen. Eine Studie zur Mediensozialisation im Spannungsfeld von Familie, Schule und Kameraden. Klett+Balmer Verlag, Zug.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): Ausbildung und Integration von fremdsprachigen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II. [Online auf: http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/D59A.pdf. Stand 15.05.2007]
- Seitz, Stefan (2006): Migrantenkinder und positive Schulleistungen, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Sewell, William H./Shah, Vimal P. (1968): Parents' Education and Children's Educational Aspirations and Achievements, in: American Sociological Review, Vol. 33, No. 2, 191-209.
- Steinbach, Anja/Nauck, Bernhard (2004): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien, Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden im deutschen Bildungssystem, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jahrg., Heft 1/2004, 20-32.
- Sullivan, Alice (2001): Cultural and Educational Attainment, in Sociology Vol. 35, No. 4 pp. 893-912. Printed in the United Kingdom, BSA Publications Limited, 2001.
- Teachman, Jay D./Paasch, Kathleen (1998): The Family and Educational Aspirations, in: Journal of Marriage and the Family, Vol. 60, No. 3, 704-714.
- Ulich, Klaus (1993): Schule als Familienproblem, Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.

9 Anhang

i. Verteilung der Schulleistung nach Geschlecht

Statistiken

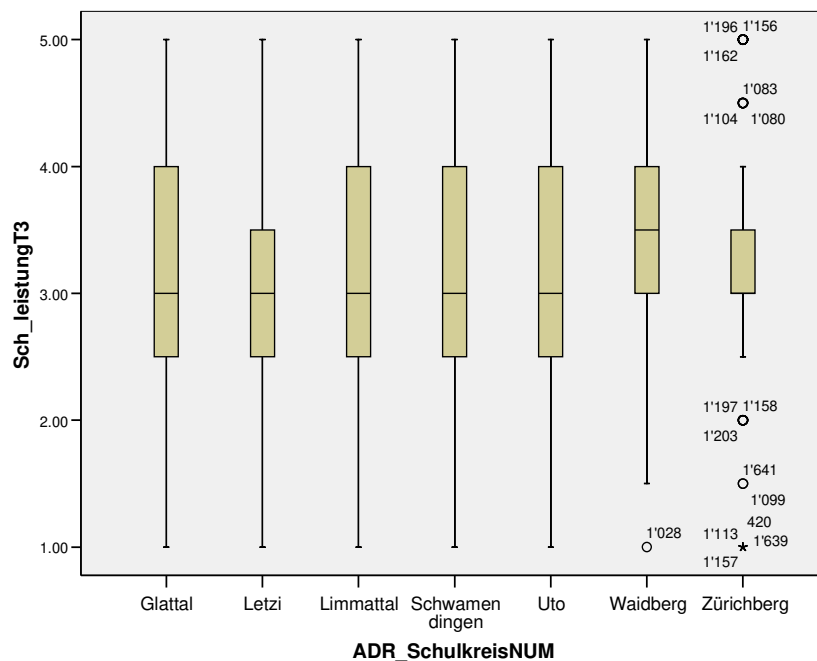
Sch_leistungT3			
männlich	N	Gültig	634
		Fehlend	10
	Mittelwert		3.2808
	Varianz		.962
	Minimum		1.00
	Maximum		5.00
weiblich	N	Gültig	623
		Fehlend	4
	Mittelwert		3.1260
	Varianz		1.076
	Minimum		1.00
	Maximum		5.00



ii. Verteilung der Schulleistung nach Schulkreis

Statistiken

Sch_leistungT3			
Glattal	N	Gültig	185
		Fehlend	5
	Mittelwert		3.1649
	Standardabweichung		1.12825
Letzi	N	Gültig	175
		Fehlend	1
	Mittelwert		3.0800
	Standardabweichung		.97786
Limmattal	N	Gültig	200
		Fehlend	2
	Mittelwert		3.1725
	Standardabweichung		.98430
Schwamendingen	N	Gültig	191
		Fehlend	3
	Mittelwert		3.1414
	Standardabweichung		.98190
Uto	N	Gültig	246
		Fehlend	2
	Mittelwert		3.2256
	Standardabweichung		1.06278
Waidberg	N	Gültig	134
		Fehlend	1
	Mittelwert		3.4888
	Standardabweichung		.89373
Zürichberg	N	Gültig	126
		Fehlend	0
	Mittelwert		3.2341
	Standardabweichung		.94379
	N	Gültig	126
		Fehlend	0
	Mittelwert		3.2341
	Standardabweichung		.94379
	N	Gültig	126
		Fehlend	0
	Mittelwert		3.2341
	Standardabweichung		.94379



iii. Verteilung der Variablen ethnic_PC

Ethnic_PC		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen-	Kumulierte Prozen-
Gültig	CH/CH-D	441	26.7	36.4	36.4
	CH/other lang.	75	4.5	6.2	42.6
	Albanian (incl. Albania)	74	4.5	6.1	48.8
	Other Former Yu	103	6.2	8.5	57.3
	Italian	29	1.8	2.4	59.7
	Tamil	47	2.8	3.9	63.6
	Turkish	47	2.8	3.9	67.4
	Portuguese	60	3.6	5.0	72.4
	Spanish	18	1.1	1.5	73.9
	German	68	4.1	5.6	79.5
	other Western countries	47	2.8	3.9	83.4
	other (S/E) European coun-	23	1.4	1.9	85.3
	N-Africa/Middle East	32	1.9	2.6	87.9
	Black Africa	30	1.8	2.5	90.4
	Far-East	56	3.4	4.6	95.0
	Latin America	60	3.6	5.0	100.0
	Gesamt	1210	73.2	100.0	
Fehlend -1		442	26.8		
Gesamt		1652	100.0		

iv. Detaillierte Regressionsergebnisse

Modell	Koeffizienten ^a									
	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz	Korrelationen			Kollinearitätsstatistik	
	B	Standardfehler	Beta			Nullter Ordnung	Partiell	Teil	Toleranz	VIF
1 (Konstante)	2.955	.051		58.131	.000					
Herkunft	.515	.067	.252	7.677	.000	.252	.252	.252	1.000	1.000
2 (Konstante)	2.412	.124		19.485	.000					
Herkunft	.300	.075	.147	4.013	.000	.252	.135	.129	.771	1.297
Haushaltseinkommen	.016	.021	.029	.765	.445	.161	.026	.025	.743	1.346
Beruf Eltern	.012	.002	.211	5.065	.000	.295	.170	.163	.596	1.679
3 (Konstante)	2.703	.213		12.667	.000					
Herkunft	.146	.098	.072	1.485	.138	.252	.051	.047	.437	2.287
Haushaltseinkommen	.012	.022	.020	.532	.595	.161	.018	.017	.710	1.409
Beruf Eltern	.004	.003	.075	1.462	.144	.295	.050	.047	.389	2.570
Bildung Eltern	.060	.015	.172	3.892	.000	.296	.131	.124	.518	1.931
Bildungsaspirationen Eltern	-.005	.022	-.009	-.229	.819	.136	-.008	-	.609	1.642
Wie gerne gehst Du in die Schule?	-.037	.048	-.026	-.782	.434	-.104	-.027	-	.905	1.105
Kulturkapital	.031	.034	.030	.896	.370	.114	.031	.029	.922	1.085
In der Familie gesprochene Sprache	-.227	.097	-.111	-2.349	.019	-.248	-.080	-	.454	2.201
4 (Konstante)	2.377	.232		10.229	.000					
Herkunft	.148	.097	.072	1.525	.128	.252	.052	.048	.435	2.298
Haushaltseinkommen	.015	.021	.026	.700	.484	.161	.024	.022	.707	1.414
Beruf Eltern	.004	.003	.065	1.292	.197	.295	.044	.040	.384	2.606
Bildung Eltern	.056	.015	.160	3.671	.000	.296	.124	.115	.512	1.951
Bildungsaspirationen	.013	.022	.023	.570	.569	.136	.019	.018	.593	1.687
Wie gerne gehst Du in die Schule?	-.079	.048	-.055	-1.660	.097	-.104	-.057	-	.874	1.144
Kulturkapital	.033	.034	.031	.957	.339	.114	.033	.030	.911	1.098
In der Familie gesprochene Sprache	-.233	.096	-.114	-2.434	.015	-.248	-.083	-	.446	2.244

How much does <?> like to do his/her ho- mework?	.073	.013	.179	5.439	.000	.118	.182	.170	.898	1.114
Kein Fernseher	.154	.085	.063	1.814	.070	.196	.062	.057	.809	1.236
Stunden fernsehen	-.037	.024	-.050	-1.540	.124	.045	-.052	- .048	.917	1.090
5 (Konstante)	2.371	.235		10.087	.000					
Herkunft	.147	.097	.072	1.508	.132	.252	.052	.047	.430	2.323
Haushaltseinkommen	.014	.021	.025	.664	.507	.161	.023	.021	.703	1.422
Beruf Eltern	.003	.003	.063	1.237	.216	.295	.042	.039	.380	2.631
Bildung Eltern	.055	.015	.158	3.610	.000	.296	.123	.113	.509	1.965
Bildungsaspirationen Eltern	.013	.022	.024	.601	.548	.136	.021	.019	.589	1.698
Wie gerne gehst Du in die Schule?	-.078	.048	-.054	-1.616	.106	-.104	-.055	- .051	.864	1.157
Kulturkapital	.029	.034	.028	.842	.400	.114	.029	.026	.904	1.106
In der Familie gespro- chene Sprache	-.236	.097	-.115	-2.441	.015	-.248	-.083	- .076	.438	2.283
How much does <?> like to do his/her homework?	.072	.014	.176	5.283	.000	.118	.178	.165	.882	1.133
Kein Fernseher	.160	.085	.065	1.881	.060	.196	.064	.059	.807	1.239
Stunden fernsehen	-.040	.024	-.054	-1.652	.099	.045	-.056	- .052	.904	1.106
Soziales Netzwerk	.023	.037	.022	.614	.539	.169	.021	.019	.769	1.301
Vier oder mehr Kinder	-.120	.140	-.027	-.855	.393	-.038	-.029	- .027	.977	1.023
bis100Prozent	.099	.066	.049	1.503	.133	-.002	.051	.047	.934	1.070
Kein Elternabendbe- such	-.183	.187	-.031	-.978	.329	-.040	-.033	- .031	.984	1.016
6 (Konstante)	1.966	.288		6.823	.000					
Herkunft	.094	.099	.046	.946	.344	.252	.032	.029	.411	2.433
Haushaltseinkommen	.010	.021	.017	.469	.639	.161	.016	.015	.701	1.427
Beruf Eltern	.003	.003	.052	1.030	.303	.295	.035	.032	.379	2.641
Bildung Eltern	.052	.015	.151	3.459	.001	.296	.118	.107	.508	1.969
Bildungsaspirationen	.004	.022	.007	.169	.866	.136	.006	.005	.579	1.726
Wie gerne gehst Du in die Schule?	-.051	.048	-.035	-1.047	.295	-.104	-.036	- .033	.842	1.187

Kulturkapital	.047	.035	.045	1.347	.178	.114	.046	.042	.872	1.146
In der Familie gesprochene Sprache	-.217	.096	-.106	-2.257	.024	-.248	-.077	-	.436	2.294
Hausaufgaben	.078	.014	.192	5.715	.000	.118	.192	.177	.859	1.165
Kein Fernseher	.180	.085	.074	2.117	.035	.196	.072	.066	.799	1.251
Stunden fernsehen	-.037	.024	-.051	-1.547	.122	.045	-.053	-	.903	1.107
Soziales Netzwerk	.021	.037	.020	.571	.568	.169	.020	.018	.766	1.305
Vier oder mehr Kinder	-.077	.139	-.017	-.551	.582	-.038	-.019	-	.970	1.031
bis100Prozent	.114	.065	.056	1.743	.082	-.002	.060	.054	.930	1.075
Kein Elternabendbesuch	-.196	.186	-.033	-1.056	.291	-.040	-.036	-	.983	1.018
Geschlecht	-.155	.066	-.077	-2.366	.018	-.071	-.081	-	.917	1.090
								.073		

v. Fernseher im Kinderzimmer nach Geschlecht

Fernseher						
Geschlecht			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Männlich	Gültig	Fernseher	175	20.5	26.8	26.8
		kein Fern.	478	56.0	73.2	100.0
		Gesamt	653	76.5	100.0	
	Fehlend	System	201	23.5		
		Gesamt	854	100.0		
Weiblich	Gültig	Fernseher	129	16.2	20.0	20.0
		kein Fern.	517	64.8	80.0	100.0
		Gesamt	646	81.0	100.0	
	Fehlend	System	152	19.0		
		Gesamt	798	100.0		

vi. Korrelation zwischen Vorhandensein eines Fernsehens im Kinderzimmer und Fernsehkonsums beim Kind

Korrelationen

		Kein Fernseher im Zimmer (1= Fernseher im Zimm. 0=kein Fernseher)	Stunden fernse- hen (1=mehr als 3St. bis 6=fast nie)
	Korrelation nach Pearson	1.000	.179**
	Signifikanz (2-seitig)		.000
	N	1299	1254
Stunden fernsehen	Korrelation nach Pearson	.179**	1.000
	Signifikanz (2-seitig)	.000	
	N	1254	1254

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.